Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. II. Heft.

(März — April.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

Moritz Diesterweg.



Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. II. Heft.
(März — April.)

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Confessionsschule oder confessionslose Schule?

Von K. Hielscher, Rector der städtischen Mittelschule in Posen.

Erster Artikel.

Die Frage: Confessionsschule oder confessionslose Schule? steht gegenwärtig überall, in den größern Städten, wie in den Häusern des Landtages, auf der Tagesordnung und wird von dieser so bald nicht abgesetzt werden; denn es handelt sich nicht blos um die Art der Schulen, sondern auch um eine Frage der Selbstverwaltung, des Selbstbestimmungsrechts der Communen, um die Frage, „ob sie mit ihrem Gelde thun und bezahlen können, was sie wollen, sofern es nicht contra leges et bonos mores ist.“ Die Verwaltungsfrage der Sache geht uns hier nichts an, wir haben es nur mit der pädagogischen zu thun, und wir verkennen nicht, daß dieselbe bei der Voreingenommenheit, mit der so häufig an sie herangetreten wird, und bei der Neigung, zeitliches und ewiges Wohl als von ihrer Lösung abhängig dazustellen, heikelig genug ist. Dennoch will und muß sie, wenn an dieser Stelle dem Umfange nach auch in bescheidener Grenze, erörtert werden, denn Jedermann, insbesondere jeder Vater und jede Mutter, muß sich ein eigenes Urtheil bilden können, um nicht blind blos Andern zu folgen, und die Schule vor Allen muß es wissen und muß es darthun, wie sie zu der Frage steht. Uns hier in Posen kommt zu statten, daß diese Frage bei uns das Stadium der theoretischen Behandlung nicht noch erst durchlaufen muß, sondern daß sie es bereits durchlaufen hat, daß wir auf dem Boden der Thatsachen stehen, auf eine zehnjährige, durch keinerlei Unglück getrübte Vergangenheit hinweisen können und eigentlich blos zu berichten brauchen, und daß man uns hier nicht mehr kommen darf mit der Vorherverkündigung von allerlei schrecklichen Folgen, die das Zusammengehen evangelischer und katholischer und „sogar“ jüdischer Kinder Gottes (— Haben wir nicht alle Einen Vater? Hat uns nicht Ein Gott geschaffen? Warum verachten wir denn einer den

andern? Mal. 2, 10 —) nothwendig haben müsse. Wenn man anderwärts den sehr unglücklich gewählten, die Art der Schule, um die es sich handelt, durchaus nicht bezeichnenden Ausdruck „confessionslos“ als gleichbedeutend mit „religionslos“ setzt, um ununterrichtete, aber treue und gewissenhafte christliche Eltern in ihrem Urtheil über die Simultanschule irre zu führen und zu eigentlich völlig gegenstandslosen Partei-Demonstrationen zu bewegen, so kann ein derartiges Vorgehen hier nicht mehr wohl verfangen, da die hiesigen Elementarschulen bis vor circa zwanzig Jahren von jeher Simultanschulen gewesen sind, ohne daß die Erde sich aufgethan hat, und ohne daß Katholische evangelisch und Evangelische katholisch geworden sind, und da auch unsere Simultan-Anstalten wieder den Beweis liefert, daß sie weder confessionslos noch religionslos ist, daß mit der gewissenhaftesten Sorge darüber gewacht wird, daß jeder Schüler von unten auf den Religionsunterricht seiner Kirche nach deren Vorschriften empfängt, und daß weder von der einen noch von der andern Seite jemals der leiseste Versuch der Proselytenmacherei gewagt oder gewollt worden ist. Wir haben bei der Einrichtung unserer Schule, insbesondere da, wo es darauf ankam, daß die confessionellen Bedürfnisse hinlänglich befriedigt würden, sowohl den speciell uns ausgesprochenen Wünschen des verstorbenen Erzbischofs von Gnesen und Posen von Przyłuski vollständig genügt als auch die für evangelische Schulen geltenden Vorschriften befolgt und können getrost das Urtheil der Geistlichen, deren Confirmanden-Unterricht unsere Schüler besuchen, (es sind das die Geistlichen aller evangelischen und katholischen Parochieen der Stadt) darüber erwarten, ob unsere Schüler mangelhafter vorbereitet oder weniger fest im Glauben, als die der sogenannten Confessionsschulen, zu ihnen kommen*). So haben wir auch niemals vernommen, daß unsere Schüler später-

*) Wir wissen sehr wohl, daß auch schwache Schüler von uns, zuweilen recht schwache, den Confirmanden-Unterricht besuchen. Diese sind aber schwach nicht weil sie aus der Simultanschule kommen, sondern weil sie schon sehr vorgerückten Alters in die Mittelschule eingetreten sind und dieselbe nur kurze Zeit besucht, manchmal auch schon lange vor dem Eintritt in den Confirmanden-Unterricht aus den mittlern Klassen wieder verlassen haben. Daß auch wenig begabte, unaufmerksame und träge Schüler mit der Zeit in die obern Klassen rücken und dann auch im Confirmanden-Unterricht wenig befriedigen mögen, ist ein Umstand, welchen, wie unerfreulich immer er auch ist, keine Schule gänzlich zu beseitigen vermag, und dessen wir bei der Erfahrung und Einsicht der Confirmandenlehrer kaum erst zu erwähnen brauchen. Bei etwaiger Vergleichung unserer Confirmanden aber mit solchen aus höheren Lehranstalten dürfte zu berücksichtigen sein, daß letztere den Confirmanden-Unterricht in der Regel in späterem Alter besuchen, als unsere Schüler, und daher in jeder Beziehung reifer und geförderter sein müssen, daß ein Zurücktreten mancher unserer Schüler gegen diese somit erklärlich ist.

hin nicht fest zu ihrer Kirche gehalten hätten und in Folge des vielleicht auch über die Schulzeit hinaus fortgesetzten Verkehrs mit Andersgläubigen lauer geworden wären in ihrem Christenthum. Doch wenden wir uns zur Beantwortung der obigen Fragen.

Würden die Eltern polnischer Junge, fragten wir, wenn seiner Zeit zwei Mittelschulen gegründet worden wären, ihre Söhne dann auch der deutschen Schule zugeführt haben? Der deutschen Schule schwerlich; für wen wäre denn die polnische daneben errichtet worden? Durch die bloße Einrichtung zweier Schulen und durch die Bezeichnung derselben als einer deutschen und einer polnischen wäre doch schon von den Gründern die Absicht der Trennung ausgesprochen gewesen, es wäre gesagt worden, daß die Polen resp. Katholiken auf eine Berücksichtigung ihrer Nationalität und Confession in der deutschen Schule nicht zu rechnen gehabt hätten; was hätten sie da gesollt? Den Deutschen, welche — vielleicht in der Absicht, Polnisch zu lernen — der polnischen Anstalt den Vorzug gegeben haben würden, wäre es nicht besser gegangen. Anders bei einer Schule, deren Programm von vorn herein die Aufgabe, den religiösen wie den sprachlichen Bedürfnissen beider Confessionen Rechnung zu tragen, aufweist. Hier finden die Polen, was sie in confessioneller und in nationaler Beziehung bedürfen; sie finden nur das Eine nicht, daß sie allein die Schule bilden; ohne diesen Umstand würden sie aber nicht Deutsch lernen. So finden auch die Deutschen ihre confessionellen und nationalen Bedürfnisse in der Simultanschule befriedigt, nur ebenfalls das Eine nicht, daß sie allein die Schule füllen; aber auch sie würden ohne diesen Umstand niemals über die ersten Elemente im Polnischen hinauskommen. Diese Umstände sind keineswegs Uebelstände. Es wird beiderseitig für ein kleines Zugeständniß ein Vortheil eingetauscht, dessen Größe wahrlich nicht gering anzuschlagen ist, wenn man bedenkt, daß gerade die Schüler der Mittelschule (wie die der Elementarschulen) zumeist am Orte bleiben und inmitten einer sprachlich durchaus gemischten Bevölkerung einmal ihr Brot erwerben sollen. Die Freizügigkeit ist, wie so manches andere in der Neuzeit erworbene Gut, sehr werthvoll für die, welchen die Mittel zur Benutzung desselben zu Gebote stehen; wer diese nicht hat, muß sich bescheiden, muß im Lande bleiben und sehen, wie er sich redlich nähre. Nun will und kann doch Niemand die Deutschen polonisiren oder die Polen germanisiren; ein Jeder bleibt, das ist die Regel, dem religiösen Bekenntniß und der Nationalität seiner Eltern treu; es ist also einfach eine Pflicht der Schulverwaltung, dafür Sorge zu tragen, daß das heranwachsende Geschlecht in Rücksicht auf diese Verhältnisse gebildet und erzogen werde. Nach den bisher gemachten Wahr-

nehmungen würde es für eine sechs- oder siebenklassige polnische Mittelschule wahrscheinlich an ausreichendem Schülermaterial gefehlt haben; aber auch wenn das nicht der Fall gewesen wäre, so würde man an die Gründung einer polnischen Anstalt schwerlich gegangen sein, weil getrennte polnische und deutsche Anstalten die hier der Schule zufallende Aufgabe nicht lösen würden. Eine zweite Mittelschule müßte nothwendig die Einrichtung der bereits bestehenden erhalten. Je mehr die Mittelschule von polnischen Schülern besucht würde, desto leichter würde der Wunsch, die polnische Sprache noch mehr, als bisher, im Unterricht benutzt und angewendet zu sehen, erfüllt werden können, desto mehr würden die deutschen Schüler Polnisch lernen, Etwa die Hälfte deutsche, die Hälfte polnische Schüler, das würde für beide Theile das günstigste Verhältniß sein. Daß die polnische Bevölkerung die Mittelschule immer noch nicht in der wünschenswerthen Ausdehnung benutzt, ist bedauerlich, kann aber unmöglich der Schulverwaltung zum Vorwurf gemacht werden. Die Schulverwaltung muß bei der Einrichtung von Schulen die vorhandenen localen Verhältnisse in erster Linie in Anschlag bringen; sie muß die Gegenwart und die Zukunft in's Auge fassen und darf sich von nichts Anderem als von dem Gedanken an die Wohlfahrt der nachwachsenden Generationen leiten lassen. Sie soll sich große Ziele stecken und soll Alles zur Erreichung derselben thun; aber sie darf darüber der kleineren und nächstliegenden nicht vergessen. Sie soll an die Bestimmung des Menschen auf Erden und an seine Erziehung für den Himmel denken; sie soll Acht haben, daß der künftige Bürger ein guter Katholik oder Protestant und Christ werde und Volk und Vaterland bis zur Aufopferung seiner selbst liebe; sie soll Sorge tragen, daß der Unterricht den Schüler für alles Gute, Herrliche und Große erwärme und begeistere: aber sie soll auch daran denken, daß der Knabe ein Schlosser oder ein Schmied, ein Tischler oder ein Kaufmann werden soll; sie soll bedenken, daß der deutsche Schüler schwer eine Lehrlingsstelle findet, wenn er nicht so weit im Polnischen gefördert ist, daß er das für den geschäftlichen Verkehr Erforderliche in der Praxis leicht hinzulernen kann, und daß der polnische Schüler ohne Deutsch dereinst auf den allerengsten Kreis der Thätigkeit und des Erwerbs beschränkt bleiben würde. Die Schulverwaltung hat also die Meinung derer zu erforschen, welche bei der Gestaltung der Schule am meisten interessirt sind, und das sind die Eltern. Diese haben bei der Einrichtung der bestehenden Mittelschule, wie wir oben mitgetheilt, zu Gunsten der sprachlich gemischten Klassen entschieden und haben durch ihr bisheriges Verhalten der Schule gegenüber nicht gezeigt, daß sie sich damals geirrt hätten, oder daß sie in ihren Erwartungen von der Schule getäuscht

worden wären. Das ist die eine, die sprachliche Seite der Sache. Wir haben gezeigt, daß von einer besonderen, vielleicht mißzudeutenden Rücksichtnahme auf die eine oder die andere Nationalität nicht die Rede ist; es handelt sich hier lediglich um Gegenseitigkeit, denn ein Theil soll so viel gewinnen, als der andere; Gegenseitigkeit zwischen Contrahenten ist aber immer ein guter Kitt.

Die Gegenseitigkeit finden wir auch auf der andern, der confessionellen Seite der Frage, als dasjenige Element, welches der Simultanschule Erfolg und Dauer verbürgt.

Hier bewohnen Angehörige verschiedener Nationalitäten dieselbe Stadt, dieselben Straßen, dieselben Häuser; sie sind im Verkehr und Handel auf einander angewiesen und können sich keinen größern Schaden anthun, als wenn sie, Parteiführern folgend, in Haß und Feindschaft wider einander stehen. Wer hier oder in der Provinz auf den Gebieten des Handels oder der Industrie oder in der Beamtenlaufbahn sein Fortkommen finden will, muß so viel als möglich die deutsche und die polnische Sprache beherrschen, muß sich die fremde Sprache schon in der Jugend aneignen. Die Deutschen und die Polen müssen mit einander durch dieselbe Schule gehen, die sprachlich gemischte Schule ist eine immer mehr erkannte, dringende und zwingende Nothwendigkeit. Ohne diesen Umstand wäre es vielleicht noch sehr die Frage, ob Simultanschulen hier so ohne Weiteres zu Stande gekommen wären oder kommen würden. So aber drängt nicht minder die Nothwendigkeit als das Verlangen nach gesellschaftlich erträglichen Zuständen, nach Ruhe und Frieden gebieterisch dazu. Da Polnisch und Katholisch auf der einen und Deutsch und Evangelisch auf der andern Seite fast völlig in einander fallen, so ist mit der sprachlich gemischten Schule zugleich auch die confessionell gemischte gegeben; die beiden lassen sich schlechterdings nicht auseinanderhalten. Läßt sich auch vom confessionellen sowohl als vom pädagogischen Standpunkte aus sehr Gewichtiges für die Confessionalitat der Schule geltend machen, und fehlt es auch nicht an hochgebildeten und hochachtbaren Männern der Kirche nicht blos sondern auch der Schule, welche entschiedene Gegner der confessionslosen Schule sind, so lassen sich doch vom christlichen sowohl als vom pädagogischen Standpunkte aus eben so gewichtige Gründe für die Simultanschule geltend machen, und die Gegner der confessionslosen Schule sind deshalb auch alle Gegner der Simultanschule. Noch in diesen Tagen hat sich der Cultus-Minister im Abgeordnetenhause mit der Einrichtung von Simultanschulen einverstanden erklärt, weil in diesen die Befriedigung der confessionellen Bedürfnisse der Schüler durchaus gesichert sei, und das noch in Kraft stehende Rund

schreiben des verstorbenen Erzbischofs von Gnesen und Posen X. L. von Przyłuski vom 2. Januar 1852 (Nr. 1898) an sämmtliche Dekane und Pfarrer der Erz-Diöcese nimmt unter Anderem auf den Religionsunterricht der confessionell gemischten Elementarschulen geradezu Bezug. Die Verfassung fordert für die öffentlichen Volksschulen „möglichste Berücksichtigung" der Confessionalität, und dieser steht in der Simultanschule nicht das Mindeste entgegen. Findet anderwärts die Simultaneität meist nur bei höheren Lehranstalten statt, so leidet es keinen Zweifel, daß überall, wo die Bevölkerung confessionell und nationell gemischt ist, also z. B. in unserer Provinz, diese Einrichtung auch bei den Mittel- und Elementarschulen statthaft ist, wie denn auch die hiesigen Elementarschulen, wie bereits bemerkt, früher sämmtlich Simultanschulen gewesen sind.

Wir sagten oben, die Gegenseitigkeit sei auch für den confessionellen Frieden ein Erfolg und Dauer verheißendes Bindemittel. Wir gehören jeder dem Bekenntniß unserer Eltern an. Niemand hat in dieser Beziehung über sich zu bestimmen gehabt, Niemand verlangt und kann es verlangen, daß der Andere seinen Glauben, wie einen Rock, wechsele; Jeder hat das Recht, da zu leben, wo er für sich und die Seinigen Brot findet; er hat auch das Recht, dort seines Glaubens zu leben. Das ist Preußisches Recht, und dieses Recht ist Preußens Ruhm und Ehre; auf diesem Rechte jedes Einzelnen beruht mit Preußens Macht und Wohlfahrt. Dazu aber, daß Jedermann auch seines Glaubens froh werde, daß er mit allen Uebrigen gleichberechtigt sei nicht blos vor dem Gesetz sondern auch in der Gesellschaft, nicht blos im Tempel und daheim sondern auch auf dem großen Lebensmarkte und im Einzelverkehr mit Andern, dazu ist gegenseitige Achtung und Rücksichtnahme das erste Erforderniß. Die Gesammtwohlfahrt, das öffentliche Leben, die Theilnahme an Anderer Wohl und Wehe, vor Allem die wahre Frömmigkeit erheischt es, daß Einer mit dem Andern zu leben vermöge, daß Einer sich in den Andern schicke. Das findet sich aber keineswegs von selbst und auf einmal, das will von Kind auf angeeignet, will zur Gewohnheit geworden sein, und es ist nicht die letzte Aufgabe der Schule, die doch für das Leben, nicht blos für das Leben in der Kirche sondern auch für das Leben in der Gemeinde und im Staate, erziehen soll, die, daß schon dem Kinde, auch dem der Volksschule, und diesem erst recht, die Achtung und Rücksicht anerzogen werde, die jeder Gebildete vor dem Bekenntniß und Cultus Anderer an den Tag legt. Die Abgeschlossenheit der Confessionen gegen einander, die Unkenntniß, in welcher die Angehörigen der einen Confession in Betreff der Lehren der andern meist bleiben, der Mangel an Jugendbekanntschaften hüben mit drüben, der sich aus der Trennung

der Confessionsschulen von einander erklärt, das Alles ist dem gegenseitigen Verstehen, Achten und Lieben nicht günstig. Das Achtung-, Liebe- und Rücksicht-Predigen hilft nicht; die Achtung, Liebe und Rücksicht muß aus dem eigenen Herzen quellen, muß die Folge der eigenen Ueberzeugung, des eigenen Willens sein und muß durch die Erziehung gepflegt werden. Es ist daher von unendlichem Segen, wenn schon das Kind wahrnimmt und sieht, daß die Tugenden und Vorzüge, die es an Vater und Mutter, an Geschwistern und Freunden schätzen und lieben lernt, unabhängig sind von der Confessionalität wie von der Nationalität, wenn es sich verständigen lernt auch mit solchen, die in eine andere Kirche gehen, als die seinige ist, oder eine andere Sprache reden, wenn es, mit solchen gemeinsam unterrichtet, Eindrücke empfängt, Anschauungen gewinnt, Wahrheiten erkennt, die die gleichen sind für alle, in denen es sich eins fühlt und weiß mit allen, wenn es von Jugend auf das Wort beherzigen lernt: „In allerlei Volk wer Gott fürchtet und recht thut, der ist Ihm angenehm!" (Petrus, Apostelgesch. 10, 35). Das ist ein Segen, der für's Leben bleibt, und der es wohl werth ist, daß man um seinetwillen auch einige Unbequemlichkeiten ertrage. Nur wer ein Interesse hätte an Entzweiung und Hader, nur wer Haß säen wollte statt Liebe, nur wer das Schwert lieber hätte, denn den Frieden, nur der könnte es anders wollen.

Kann denn aber die Simultanschule auch ihre erzieherische Aufgabe lösen? Nach dem eben Gesagten klingt diese Frage eigentlich verwunderlich; dennoch ist sie in neuester Zeit aufgeworfen worden, und wir haben keine Ursache, uns der Beantwortung derselben zu entziehen. Bekanntlich ist zur Zeit ein Streit entbrannt über die Frage: ob Confessionsschule, ob confessionslose Schule? ein Streit, welcher, mit großer Lebhaftigkeit und selbst nicht ohne einige Bitterkeit geführt, nicht blos die Tagespresse sondern auch das Abgeordnetenhaus beschäftigt hat, ohne übrigens bis jetzt zum Austrag gebracht worden zu sein. Wie es im Eifer des Kampfes überall zu geschehen pflegt, so ist es auch hier ohne einige Irrungen, Uebertreibungen und Grenzüberschreitungen nicht abgegangen; auch das im Gefechtsfelde mitten inne liegende neutrale Gebiet der Simultanschule ist nicht ganz unberührt geblieben, und weit entfernt, mit in den Streit eintreten zu wollen, finden wir uns doch veranlaßt, wenigstens unsere Grenzen zu hüten. Sehen wir, wofür die Parteien kämpfen, was sie auf ihre Fahne geschrieben.

Wir wenden uns zuerst zu der extremsten Partei, zu derjenigen, welche ein neues Princip für die Schule aufstellen, welche die Schule zu einer confessionslosen in dem Sinne einer religionslosen machen will. Sie hat ganz und gar keine Aussicht auf Erfolg, das läßt sich mit Sicherheit voraussagen;

ihrem Verlangen setzt nicht blos die gesammte Schulwelt sondern auch der weit überwiegende Theil der evangelischen sowohl als der katholischen Bevölkerung ein entschiedenes Nein entgegen; wir können uns hier daher sehr kurz fassen. Es ist nicht ein sogenannter allgemeiner Religionsunterricht, welchen diese Partei für die Schule in's Auge faßt, sie weiß sehr wohl, daß der allgemeine Religionsunterricht ein überwundener Standpunkt ist, indem es ja Niemandem gelungen ist, einen „lehrbaren Ausdruck" für denselben zu finden; sie weiß auch, daß wenn ein solcher jemals gefunden werden sollte, damit nur eine neue Confession geschaffen würde, daß aller Religionsunterricht stets ein confessioneller sein wird. Diejenigen, welche die Schule confessionslos haben wollen, verlangen, daß die Schule als solche auf die Ertheilung jeglichen Religionsunterrichts verzichte und die religiöse Erziehung und Bildung lediglich der Familie und den betreffenden Religionsgesellschaften überlasse. Es mag Religionsunterricht gegeben werden, meinen sie, auch mag derselbe allenfalls in den Schulräumen ertheilt werden; aber die Schule als solche soll nichts mit ihm zu schaffen haben. Wir sehen einmal gänzlich ab von der praktischen Schwierigkeit wenn nicht gar Unausführbarkeit der Uebertragung alles Religionsunterrichts an die Kirche (schon der Confirmandenunterricht ist störend und für die Schüler beschwerlich genug; woher sollten auch die kirchlichen Religionlehrer alle kommen?), wichtiger ist ein Anderes. Die Schule besitzt in dem Religionsunterricht, wenn auch keineswegs ihr einziges, so doch ein viel zu werthvolles Erziehungsmittel, als daß sie sich denselben jemals entreißen lassen dürfte; der Religionsunterricht ist aus diesem Grunde von den Schulbehörden eben so wie von der Schule immer als eine erziehliche, niemals als eine kirchliche Angelegenheit angesehen worden, und die in Rede stehende Frage ist daher auch nicht vom kirchlichen, sondern allein vom pädagogischen Standpunkte aus zu entscheiden. „Die erziehende Schule darf nie und nie den Anbau der religiösen Vorstellungswelt in andere Hände gelangen lassen, ohne welchen sie das Abstimmen, Ausgleichen, Harmonisiren, kurz das Erzeugen von gesunder Stimmung und Gesinnung gar nicht erwirken, ohne welchen sie wenigstens den Zögling nicht vor der Gefahr der Schärfung der confessionellen Gegensätze schützen kann, welche die Prediger der confessionslosen Schule verhütet wissen wollen, und ohne welchen eine Erziehung zum sittlichen Wollen und Handeln überhaupt eine Unmöglichkeit ist. Es ist die in der Erziehung zur richtigen Stellung gelangte Religiosität, welche allen Gefühlen gleichmäßige Wärme, allen Gesinnungen gleichmäßigen Halt, allem Denken gleich-

mäßiges Licht, allem Wollen gleichmäßige Richtung giebt*). „Fürchtet man nicht" — so fahren wir mit den Worten des eben citirten Verfassers, eines Pädagogen ersten Ranges, fort — „fürchtet man nicht, wenn die Kirche ganz den Religionsunterricht in die Hand nimmt, den Anbau einer sich isolirenden und isolirten religiösen Gefühls- und Vorstellungswelt, die für das übrige Gefühls- und Denk- und Willensleben mehr oder minder als bedeutungslos sich erweisen wird? Mit dem Geistlichen erscheint dann, mit ihm geht die Religion in und aus der Schule. Eine Verknüpfung der anderweitigen, im Unterrichte erregten Gefühle, Stimmungen, Bestrebungen und Gesinnungen ist doch dann von keiner Seite her recht möglich. Daß dieselbe sich von selbst vollziehe, dürfte wie vom historischen so vom psychologischen Standpunkte sehr in Zweifel gezogen werden müssen." Die Erfahrungen, welche mit der confessionslosen Schule in Holland, Belgien, Irland und in einigen Gebieten Nord-Amerika's gemacht worden sind, ermuntern wahrlich nicht dazu, dieselbe auf unsern Boden zu verpflanzen. Sie hat dort die confessionellen Gegensätze im Volke keineswegs gehoben, sie hat sie im Gegentheil sehr verstärkt. Und wenn der Cultusminister von Muehler im Abgeordnetenhause von eben dieser confessionslosen Schule das Wort gesprochen hat: „Wohin sie führt, das wissen wir nicht, den Lauf dieses Stromes kennen wir nicht, auf ihm die Jugend sich einschiffen lassen, dürfen wir nicht!" so hat er damit, das brauchte hier eigentlich nicht erst gesagt zu werden, vollständig Recht. Nur wer selber aller Religion so ziemlich baar wäre, nur wer nicht Kinder hätte, sie zu lieben und vor innerer Leere und vor schwerem Wehe zu bewahren, nur der könnte anders sprechen. Und doch ist anders gesprochen, und doch ist dieses Wort verhöhnt worden. Woraus ist das zu erklären? Einzig aus der Verwirrung, die über den Begriff der confessionslosen Schule herrscht. Es haben auch sehr achtungs- und ehrenwerthe und christliche Männer im Lande dem Minister nicht zugestimmt, einzig darum, weil die Mehrzahl von ihnen die wirklich confessionslose Schule, die dem Minister bei seiner Aeußerung vorgeschwebt hat, die wir in ihrem Wesen so eben bezeichnet haben, und die nur von einer verschwindend kleinen Minorität gewollt wird, gar nicht kennt. An diese haben sie bei ihrer Unterstützung des Antrags auf confessionslose Schulen gar nicht gedacht, wenngleich die Urheber des Antrags recht wohl wissen, um was es sich handelt; sie haben nicht die eigentlich confessionslose, sondern die Simultanschule im Sinne, und diese ist für viele Städte und Landstriche

*) Scheibert, Provinzial-Schulrath in Breslau: Die Confessionalität der höhern Schulen. Stettin 1869, Nahmer.

unstreitig ein dringendes Bedürfniß. Daß man sich darüber nicht klar geworden, das ist die beklagenswerthe Ursache der Bitterkeit, die in die Behandlung der Frage mit eingeflossen ist; ohne dieses, wie es den Anschein hat, geflissentlich genährte Mißverständniß würde man sich wohl sehr leicht haben verständigen können, und man wird sich noch verständigen*). Freilich sind manche Gegner der confessionslosen Schule, die auch zugleich Vertheidiger der Confessionsschule sind, vielfach ministerieller,

*) Daß hier eine arge Begriffsverwechselung vorliegt, beweist recht schlagend Folgendes. Auf das oben citirte Wort des Cultusministers wurde nicht im Abgeordnetenhause, aber in den Zeitungen [1]) erwidert: „Der Herr Kriegsminister von Roon, der sich auf didactischen wie auf wissenschaftlichen Gebieten vielfach und mit Erfolg bewegt hat, erklärte einst vor dem Abgeordnetenhause, daß er alles, was er geworden, seiner Erziehung im Cadetten-Corps verdanke. Das Cadetten-Corps aber war von jeher und ist noch heute eine confessionslose Schule, wie denn überhaupt unser stehendes Heer nichts anderes, als eine solche ist. Die Armee ausschließlich eine Fachschule zu nennen, verbitten sich die Männer, die an ihrer Spitze stehen mit Recht [2]); ihre Aufgabe ist gewiß nicht minder eine erzieherische, als die unserer höheren Schulen. Im engsten Sinne aber gilt das von denjenigen Bildungsanstalten der Armee, die mit den Gymnasien und höheren Realschulen durchaus parallel laufen, die ihre Schüler genau durch dieselben Lebensjahre hindurchführen, im Allgemeinen denselben Lehrplan einhalten und für die künftigen Fachstudien nur vorbereitend wirken sollen — von den Cadetten-Anstalten. Das Cadetten-Corps in Berlin, das nur die drei oberen Klassen der correspondirenden höheren Lehranstalten umfaßt, wird gegenwärtig auf 800 Schüler gebracht; zusammen mit den Provinzial-Instituten repräsentirt also das Corps nach der Anzahl seiner Zöglinge mindestens zehn höhere Lehranstalten mittleren Umfangs. Das Kriegsministerium würde zu einer solchen abermaligen Erweiterung gewiß nicht geschritten sein, hätte es im Laufe des letzten halben Jahrhunderts mit diesen confessionslosen Anstalten Erfahrungen gemacht, wie Herr von Mühler sie fürchtet, oder gar, wie Herr Windhorst (ein katholischer Abgeordneter) sie entwickelt, welcher Verschwommenheit und Charakterlosigkeit als das unvermeidliche Resultat einer nicht confessionellen Richtung der höheren Lehranstalten bezeichnet. Man braucht für die Sondererziehung in Cadetten-Corps nicht gerade begeistert zu sein, das aber wird Niemand leugnen, daß die zahlreich aus ihnen hervorgegangenen Officiere ihr erzieherische Aufgabe in der Armee trefflich lösen, und daß der Lauf des Stromes, auf dem sie sich in der Jugend eingeschifft, 1866 wie 1813 eine Richtung genommen, mit der wir zufrieden sein können. Daß aber die Cadetten-Corps wirklich confessionslose Schulen in dem Sinne sind, wie diese von der Mehrzahl ihrer Vertheidiger verstanden werden, vermag Niemand zu leugnen. [3]) Nur der Religionsunterricht wird nach den Bekenntnissen getrennt ertheilt [4]), aller andere Unterricht auch der in Literatur und Geschichte ist gemeinschaftlich; die Confession ist auch bei Besetzung der

[1]) So in der Schles. Ztg. vom 3. März c. in einer Berliner Correspondenz.

[2]) Hat denn das Wort Schule eine so enge Bedeutung, daß die Armee, wenn man sie, was sie in der That ist, eine Schule nennt, nun auch sofort in die Reihe der Schulen gestellt und als Fachschule, confessionslose u. s. w. bezeichnet werden muß?

[3]) Das ist's: Die Mehrzahl der Vertheidiger der sogenannten confessionslosen Schule versteht nicht das darunter, was die Bezeichnung sagt, und was das Ministerium darunter versteht.

[4]) Die Schule ist also nicht confessionslos.

als der Minister selbst, und wollen auch die Simultanschule, d. i. die confessionell-gemischte Schule nicht gelten lassen, selbst da nicht, wo sie mit der durchaus nothwendigen sprachlich-gemischten Schule identisch ist.

Im Gegensatz zur confessionslosen Schule steht die Confessionsschule. Confessionsschulen hat es seit der Reformationszeit gegeben; sie bildeten und bilden die weitaus größte Zahl aller Schulen. Bei dem Gegensatz, in welchen die Confessionen im sechzehnten Jahrhundert zu einander traten, und welchen sie auch nach außen hin zu documentiren keine Gelegenheit unbenutzt ließen, war lange Zeit nicht daran zu denken, daß ein evangelischer Schüler eine katholische oder ein katholischer eine evangelische Schule hätte besuchen können, außer auf die Gefahr hin, von den Schülern der andern Confession auf Schritt und Tritt gemißhandelt zu werden. In einem Jahrhundert, in welchem selbst lutherische und reformirte Geistliche auf den Kanzeln mit einer uns jetzt völlig unverständlichen Rücksichtslosigkeit einander befehdeten, war es anders ja gar nicht möglich. Allmählich besserten sich diese Zustände. Neben der Kirche war auch die Schule nach und nach ein Factor im Volksleben geworden, von ihr aus wurden friedlichere Anschauungen verbreitet, in ihr wurden auch die künftigen Prediger zu Trägern und Verbreitern humanerer Bestrebungen erzogen. Die Schule bewirkte es, daß man allmählich zu der Einsicht gelangte, daß die Lehren der christlichen Confessionen des Uebereinstimmenden und Einigenden viel mehr enthalten, als des Trennenden, und daß das Christenthum nicht eine Religion des Hasses ist, sondern der Liebe. Es kam eine Zeit, in welcher katholische und evangelische Geistliche in Frieden, oft selbst in Freundschaft mit einander verkehrten und die Angehörigen der verschiedenen Kirchen aufhörten, einander zu meiden, zu verketzern und anzufeinden. Es konnten Evangelische ungefährdet auch an katholischen Orten sich niederlassen und dort unangefochten leben, ebenso umgekehrt; hier und da benutzten Katholiken und Evangelische ein und dasselbe Gotteshaus und begruben ihre Todten auf einem und demselben Friedhofe. Das war eine schöne, hoffnungsreiche Zeit. Nicht war es Lauheit des confessionellen Bewußtseins, noch weniger ein Ersterben desselben, wenn die Bewohner desselben Hauses, derselben Stadt,

---

Lehrerstellen nicht entscheidend [5]); nur der christliche Charakter ist alten Traditionen gemäß gewahrt. [6]).“

---

[5]) Das ist wohl doch nicht richtig. Bei der Berufung der Religionslehrer z. B. kann doch nur die Confession entscheiden, und wenn die Mehrzahl der übrigen Lehrer evangelisch ist, so entspricht das eben dem Verhältniß, in welchem die Zahl der evangelischen Cadetten zu derjenigen der katholischen steht.

[6]) Wir haben den ganzen Artikel hier aufgenommen, weil aus ihm recht ersichtlich ist, daß man in der Presse wie im Abgeordnetenhause von der confessionslosen Schule redet und die Simultanschule meint.

der benachbarten Dörfer in solcher Weise Toleranz übten, wenn sie in hülfreicher und erbarmender Liebe einander beisprangen: es war eine Aeußerung wirklichen, wahren Christenthums, des Christenthums der That. Wir haben in dieser Beziehung wahrhaftig keine Ursache, mit mitleidigem Achselzucken auf jene Zeit zurückzublicken; bestreben wir uns lieber, Hirt und Heerde, unsern Vätern hierin nachzufolgen! Das große Interesse, welches sich in unsern Tagen der Gestaltung des öffentlichen Schulwesens zugewendet hat, der Wunsch der Communen, ihr Schulwesen nicht nach den Absichten vorübergehend dominirender Parteien, sondern den localen Bedürfnissen gemäß einzurichten, der Ruf nach einem Unterrichtsgesetz, das alles ist ein nicht zu verkennendes Zeichen davon, daß die gegenwärtigen Zustände nicht befriedigen, daß Hindernisse wegzuräumen und Einflüsse zu beseitigen sind, die nun einmal nicht für segenbringende gehalten werden können. Angesichts der Aufgaben, die jedes neue Jahrzehnt in gesteigertem Maße an den Einzelnen wie an die Gesammtheit stellt, will man die Volksbildung nicht schädigen und verkümmern lassen durch Interessen, die mit denen der bürgerlichen Gemeinde und des Landeswohls keineswegs immer zusammenfallen. Wie es im paritätischen Staate und in der paritätischen Gemeinde keine blos geduldeten Einwohner mehr giebt, weil gleiche Pflichten auch gleiche Rechte involviren, so sollen auch die Schulen paritätische sein, es soll keine blos geduldeten Schüler mehr geben, alle sollen an jeder Anstalt in jeglicher Beziehung gleichberechtigt und gleichberücksichtigt sein. Lediglich aus diesem Verlangen, nicht aus Feindschaft wider die Religion, ist der Ruf nach confessionslosen Schulen hervorgegangen; derselbe würde wahrscheinlich nicht laut geworden sein, hätte man nicht an manchen Orten dem billigen Wunsche nach Simultanschulen Widerstand entgegengesetzt. Ein Extrem ruft stets ein anderes hervor. In jener toleranteren Zeit hatte jener humane Geist, der in den Gemeinden und im Staate waltete, selbstverständlich auch in den Schulen seine Stätte. Allerdings gab es nur Confessionsschulen. Bei der Gründung neuer Anstalten entschied über die Confessionalität derselben das Bekenntniß der Gründer der Schule, das in der Regel das am Orte vorwiegend vertretene war. Aber worin bestand die Confessionalität? Einzig darin, daß der Religionsunterricht der Schule derjenige der betreffenden Confession war, und von diesem blieben die Andersgläubigen weg; auf allen übrigen Unterricht hatte die Confessionalität der Schule nicht den mindesten Einfluß. Man vermied es mit Recht, den Profanunterricht mit dem Religionsunterricht zu verwechseln und diesen in jenem fortzusetzen Wie die einschlagenden Bestimmungen und Verordnungen der Staatsbehörden auf's klarste darzuthun, sollte in der Schule nicht der

Grund zu confessionellem Hader gelegt werden, der Religionsunterricht sollte, wie schon bemerkt, als eine erziehliche, nicht als eine kirchliche Angelegenheit angesehen und behandelt werden. In einer Altenstein'schen Instruction heißt es ausdrücklich: „Das, was allen Confessionen gemeinsam ist, was alle Confessionen vereinigt, das soll der herrschende Geist der Schule sein, und jeder Anstoß und jedes Aergerniß durch Hervorhebung des Trennenden, also des specifisch Confessionellen, soll bei dem Unterricht nicht blos in der Religion sondern bei allen andern Fächern vermieden werden.“ In diesem Sinne sind die preußischen Schulen lange geleitet worden. Da kam eine andere Zeit, andere Anschauungen machten sich an entscheidender Stelle geltend. Der unter Altenstein in den Schulen herrschende Geist wurde als Indifferentismus bezeichnet; man hielt die Schulen im Allgemeinen für entchristlicht, für verweltlicht. Die höhern Lehranstalten bekamen nicht Regulative, aber man gründete „christliche Gymnasien“, wo neue Anstalten dieser Kategorie nothwendig wurden; man forderte damit die übrigen auf, sich ebenfalls auf ihren Charakter zu besinnen, und diese schrieben nun das Wort „evangelisch“ oder „katholisch“ über ihre Thür. Im Innern der Anstalten änderte sich dadurch im Ganzen nicht das Mindeste; der Religionsunterricht blieb, wie früher, auf die Religionsstunden beschränkt, in den übrigen Stunden fiel es keinem Lehrer und keinem Schüler ein, sich seiner Confession zu erinnern und dieselbe documentiren zu wollen; in den profanen Unterrichtsfächern fehlen eben die Anlässe dazu. Man hat weder aus den sogenannten christlichen Gymnasien in Gütersloh, Greiffenberg u. s. w. von Erziehungsresultaten vernommen, die über die der übrigen höhern Schulen zu stellen und dem specifisch christlichen Charakter jener Anstalten zu danken gewesen wären, noch auch haben die andern Schulen in Folge der Betonung ihres evangelischen oder katholischen Charakters Anderes oder mehr leisten können, als früher; sie hatten eben auch vorher schon ihre Schuldigkeit gethan und konnten sich ja doch nicht überbieten. Die Bevölkerung ist in unserer Zeit nun einmal in einem gewissen Flusse; auch der Staat schickt seine Beamten und Soldaten unbekümmert um deren Confession dahin und dorthin; ganze Provinzen sind confessionell gemischt, und es hat nicht jede Stadt zwei Gymnasien oder zwei Realschulen resp. höhere Bürgerschulen, um, von den israelitischen Schülern ganz abgesehen, jeder Confession eine besondere Anstalt bieten zu können. Die Confessionsschule, wie sie nach dem Sinne mancher Leute sein soll, würde hier die Protestanten, dort die Katholiken, überall die Israeliten als blos Geduldete ansehen und behandeln müssen. Die das wollen, sollten sich doch, ehe sie mitsprechen, erst einmal recht lebhaft vorstellen, wie ihnen und ihren Kindern

zu Muthe sein würde, wenn sie aus der Stadt oder Provinz, in welcher nur ihre Confession vertreten ist, oder in welcher sie der dominirenden Majorität angehören, in eine Stadt versetzt würden, in welcher sie wenig Glaubensgenossen fänden und gezwungen wären, ihre Söhne in der streng abgeschlossenen Lehranstalt der andern Confession blos geduldet zu sehen. Glücklicher Weise sind die Menschen nicht so rücksichtslos, wie die Principien, und im persönlichen Verkehr verlieren die Gegensätze sehr beträchtlich an Schärfe. Wo man den Grundsatz der Confessionalität der Schulen auf die Spitze triebe, würde man die Schule als solche ja keineswegs fördern und heben; es könnte höchstens erreicht werden, daß in Folge mancher Einrichtungen, welche die Confessionalität nach außen hin documentiren sollen, und in Folge gelegentlich fallender Worte diejenigen Schüler, welche nicht der Confession der Anstalt sind, sich zuweilen als Fremdlinge, hin und wieder vielleicht gar als Zurückgesetzte fühlen und an dem Takte, an der Einsicht oder an dem Wohlwollen des Direktors oder des einen oder des andern Lehrers irre würden. Gegen dergleichen Verstöße aber schützt diese Schüler einerseits der Bildungsgrad der Lehrer, andrerseits das öffentliche Urtheil, welches herauszufordern jede Anstalt, die sich das Vertrauen des Publikums bewahren will, unterlassen wird. Die Schule der Gegenwart ist nun einmal kein kirchliches Institut, sie steht auf eigenem Grund und Boden; sie ertheilt den Religionsunterricht, wie jeden andern Unterricht. Der Religionsunterricht ist ein wesentliches Glied in der Reihe der Disciplinen, mittelst welcher sie den Schüler harmonisch zu bilden bestrebt ist, aber nicht mehr. Derselbe soll vorzugsweise dazu dienen, das Herz zu bilden, den Menschen über vergängliches Trachten und Treiben zu erheben, ihn dem Höchsten zuzuwenden, er soll den ganzen innern Menschen erfassen und zur Heiligung führen; aber er soll die übrigen Disciplinen so wenig beherrschen, wie diese ihn. Wäre es anders, so würde nicht eine vernünftige Pädagogik in der Schule befolgt, die neben andern Erziehungs- und Bildungsmitteln auch den Religionsunterricht in ihren Dienst nimmt, sondern umgekehrt würde die Schule zur Magd der Kirche erniedrigt werden; der Standpunkt aber der Schulen in denjenigen Ländern, in welchen das Schulwesen noch jetzt der Kirche untergeben ist, kann den Wunsch zu solcher Umkehr unmöglich aufkommen lassen. Das ist der Grund, warum die in neuerer Zeit geflissentlich bemerkbar gemachte Betonung der Confessionalität der Schulen im Publikum nicht Freude sondern Mißtrauen hervorgerufen hat, und warum es denen, die confessionslose Schulen verlangen, gelungen ist, auch unter verständigen und besonnenen Männern Anhänger zu gewinnen. Wo die Bevölkerung nicht confessionell gemischt ist, verstehen sich die

Confessionsschulen ja von selbst, und kein Mensch wird ihre Berechtigung antasten; wo die Bevölkerung aber confessionell gemischt ist, erfordert es die Gerechtigkeit, erfordert es auch die Aufgabe, welche durch die Schule zu lösen ist, daß Simultanschulen eingerichtet werden. Bei dem von Jahr zu Jahr steigenden Bildungsbedürfnisse reichen die älteren, von ihrer Gründung her confessionellen Schulen schon lange nicht mehr aus; die öffentlichen Schulen neueren Datums sind alle nicht aus kirchlichen Mitteln fundirt, sondern sind Staats- oder Gemeindeanstalten; sie werden aus dem Vermögen der Angehörigen aller Confessionen erhalten, und alle haben gleiche Rechte an dieselben. Das Besitzrecht des Staats und der Gemeinden an ihren Schulen ist gar nicht zweifelhaft, und wo dasselbe bei älteren Anstalten zweifelhaft wäre, würde eine Auseinandersetzung eben so gut ohne unüberwindliche Schwierigkeiten in's Werk gesetzt werden können, wie auf andern Gebieten Ablösungen schwierigerer und verwickelterer Art erfolgt sind. Die Einrichtung und Anerkennung von Simultanschulen hindern heißt der Verbreitung von Erziehung und Bildung Schwierigkeiten bereiten, heißt Hunderten und Tausenden den Weg zu einem glücklicheren Lebensloose versperren, und wer hätte dazu das Recht? Ist es nicht traurig zu sehen, wie manche Stadt drei confessionelle Schulen zählt, deren keine über den Standpunkt der dürftig ausgestatteten Elementarschule hinauszukommen vermag, während dieselben Schüler vereinigt eine gute sechs- oder siebenklassige Bürgerschule bilden könnten? Ist es nicht traurig, wenn lediglich um confessioneller Bedenken willen das Schulwesen sehr vieler Städte darniederliegt und sich trotz der viel größeren Summen, die zu seiner Erhaltung aufgebracht werden, in keinem Stück über das des platten Landes erhebt? Ist es nicht traurig, wenn eine Menge von Schülern blos darum eine höhere Lehranstalt nicht besucht, weil die einzige Anstalt dieser Art in der Heimath eine Confessionsschule ist? Es giebt nur einen Ausweg: Die öffentliche Schule ist Staats- oder Communalanstalt, und überall, wo die Bevölkerung confessionell gemischt ist, ist sie Simultananstalt. Nur so können die Schulen wohlausgestattet und wohlorganisirt werden; nur so können die religiösen Bedürfnisse der Angehörigen aller Bekenntnisse Befriedigung finden; nur so kann allen berechtigten Anforderungen an das Schulwesen genügt werden.

In dem gegenwärtigen Streite über die Schule wird von katholischer wie von evangelischer Seite mit großer Ueberzeugungstreue gegen die confessionslose, d. i. gegen die religionslose Schule gekämpft; die gegen dieselbe angeführten Gründe sind in beiden Lagern im Wesentlichen die gleichen; die Gläubigen hüben und

drüben reichen hier einander die Hand *). So lange und so weit nun Angriff und Abwehr blos gegen die confessionslose Schule gerichtet sind, können wir diesem Kampfe ruhig zusehen; wir haben schon gesagt, auf welcher Seite der Sieg sein und bleiben wird. Anders aber gestaltet sich die Sache, wenn die Gegner der confessionslosen Schule auch gegen die Simultanschule Front machen, und daß es manchen derselben an Lust dazu nicht fehlt, haben sie bereits hinlänglich bewiesen. Noch thun sie es nicht offenkundig, noch verkündigen sie es nicht auf den Titeln ihrer Streitschriften; in diesen selbst aber wird im Vorbeigehen schon mancher Streich gegen die Simultanschule geführt, und es ist nicht daran zu zweifeln, daß sie nach Niederwerfung ihres Hauptwidersachers nur die gelegene Stunde, nur das Zeichen erwarten, um sich auch gegen die Simultanschule zu wenden. Wenn an dieser jetzt noch gewissermaßen schonend vorübergegangen wird, so ist das nur dem Umstande zu danken, daß in Preußen die Nothwendigkeit und die Berechtigung der Simultanschule bereits anerkannt ist, daß der Minister sowohl als die Provinzial-Behörden dem nicht wegzuleugnenden Bedürfniß gegenüber nicht umhingekonnt haben, die Genehmigung zur Einrichtung von Simultanschulen, wo solche nothwendig sind, zu ertheilen; es ist eingeräumt worden, was die Erfahrung vieler Jahre an vielen Orten dargethan hat, daß die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse der Schüler auch in der Simultanschule ausreichend gesichert ist. So ist denn bis jetzt die Simultanschule noch ziemlich unbehelligt geblieben; aber es würde ihrer Stellung unter den übrigen Schulen nicht würdig und ihrer Wirksamkeit nicht förderlich sein, wenn sie sich als eine blos geduldete betrachten müßte, wenn es auch nur den Anschein hätte, als fühlte sie sich nicht völlig sicher auf ihrem Grund und Boden, als traute sie sich vielleicht gar selber nicht recht zu, ihre Aufgabe eben so gut, wie die Confessionsschule, zu lösen. Für einen Menschen von Wahrhaftigkeit, ist nichts unerträglicher, nichts ist so sehr im Stande, seine Thätigkeit zu lähmen und zu schwächen, als wenn er mit sich selber in Zwiespalt geräth, als wenn es ihm an der rechten vollen Zuversicht und Freudigkeit des Gelingens gebricht. Einer Schulanstalt geht es nicht anders. Das Lehrer-Collegium muß wissen, ob es unter den gegebenen Verhältnissen mit Erfolg zu arbeiten im Stande ist, ob es mit ungetheiltem Herzen und ohne Bangen in Gottes Namen an sein Werk zu gehen vermag, oder ob es Zweifel an einer gedeihlichen Lösung seiner Aufgabe nicht ganz unterdrücken kann, ob der Eine oder

*) Die hervorragendsten der hier einschlagenden Schriften sind: „Die Confessionalität der höhern Schulen" Von C. G. Scheibert, Provinzial-Schulrath in Breslau (evang.) und „Confessionell oder confessionslos?" Von Paul Majunke, Kaplan in Breslau (kathol.).

der Andere in seiner Mitte, der schon die Hand an den Pflug gelegt hat, nicht vielleicht hinter sich sieht. Es werden von manchen Gegnern der Simultanschule Behauptungen, in denen Richtiges und Falsches gemischt ist, mit einer Sicherheit ausgesprochen und verbreitet, die geradezu stutzig zu machen geeignet ist, und bei dem lautern Charakter der Urheber dieser Behauptungen kann ein Zweifel an der redlichen Absicht derselben gar nicht aufkommen. Um so ernstlicher müssen diejenigen Schulmänner, welche jemals an Simultanschulen gewirkt haben oder noch wirken, sich aufgefordert fühlen, vor Gott und vor ihrem Gewissen über ihr bisheriges Wollen und Thun Rechenschaft abzulegen. Sie müssen sich fragen, ob sie denn wirklich starr und kalt, als blose Lehrmaschinen, ihren Schülern gegenüberstehen, ob sie denn wirklich bestenfalls eine befriedigende formale Bildung erzielen, aber nichts weiter, ob sie denn wirklich mit all ihrem Sorgen und Mühen ohne fördernden Einfluß auf die sittliche Bildung der Jugend bleiben. Eben so mögen diejenigen, welche ihre Bildung in Simultanschulen erhalten haben — und deren sind nicht so gar wenige, wie man glauben machen will — doch einen Rückblick werfen auf ihre Schulzeit; mögen sie doch wieder einmal der Männer gedenken, deren Auge damals auf ihnen ruhete, deren Hand sie führte, deren Stimme zu ihnen sprach; mögen sie sich doch fragen, ob das Wort jener Männer — auch derjenigen des andern Bekenntnisses — denn wirklich nicht den Weg zu ihren Herzen gefunden hat, ob die Ermunterungen und Ermahnungen, Lob und Tadel, Strafe und Zucht derselben denn wirklich immer spurlos von ihnen abgeprallt sind, ob ihnen im spätern Leben denn wirklich niemals wieder das Bild des einen oder des andern vielleicht schon Heimgegangenen, seine Lehr- und Redeweise, sein Ernst und seine Liebe, sein Wirken und sein Wandel vor die Seele getreten ist, erhebend oder zur Demuth mahnend, warnend oder mit Muth erfüllend, anfeuernd oder Frieden gebend. Alle diejenigen, welche in der Presse bisher ihre Stimme nicht allein gegen die confessionslose sondern gelegentlich auch gegen die Simultanschule erhoben haben, sind, was sie auch dagegen sagen mögen, in einiger Täuschung über die Art der erzieherischen Wirksamkeit der Schule befangen; sie täuschen sich auch über die Natur des Bandes, welches Erzieher und Zögling mit einander verknüpft. Mehr als Theologen, denn als Pädagogen, mehr als Glieder der einen oder der andern Kirche, denn als lehrende Erzieher oder als erziehende Lehrer, sehen sie die Schule an, und was da nicht „confessionell gerichtet", was nicht wenigstens in confessionelle Formen gekleidet ist, darf auf Anerkennung so leicht nicht rechnen. Sind es Geistliche, so sind es solche, die an Schulen, namentlich an Simultanschulen, nie oder doch nur als Religionslehrer

thätig gewesen sind, und die zwischen sich und allen Andersgläubigen eine Kluft erblicken, über die sie nun einmal nicht hinwegkönnen. Sind es Schulmänner, so sind es solche, die immer nur an Orten und an Anstalten gewirkt haben, wo nur oder doch fast nur die eine oder die andere Confession vertreten ist, wo die Bedingungen der Simultanschule gänzlich fehlen, und wo daher die Nothwendigkeit derselben für andere Orte kaum verstanden wird. Von Lehrern an Simultanschulen, denen in dieser Frage ein auf Erfahrung gegründetes Urtheil doch wohl zugetraut werden dürfte, ist noch kein einziger gegen die Simultanschule aufgetreten. Sollten denn alle diese laue Katholiken oder indifferente Protestanten sein?

Es ist bereits gesagt worden, daß die Angriffe gegen die Simultanschule bisher immer nur in Verbindung mit den gegen die confessionslose Schule gerichteten erfolgt sind. Augenblicklich sind wir daher genöthigt, beiderlei Schulen als auf einer und derselben Seite stehend gelten zu lassen; wir werden später Veranlassung haben, auf den großen Unterschied einzugehen, welcher zwischen beiden vorhanden ist. Die confessionslose Schule existirt bekanntlich in Preußen nirgends; man construirt sich dieselbe blos in der Vorstellung, und ihr gegenüber construirt man sich die Confessionsschule, wie sie ebenfalls — nicht ist. Je heller das Licht, in welchem man diese erscheinen läßt, desto dunkler sind die Schatten, welche auf jene fallen. Was auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete jemals für wünschens- und erstrebenswerth gegolten hat, was dort jemals Gutes unternommen und erreicht worden ist, das wird als von der Confessionsschule verwirklicht und erreicht hingestellt, und was da oder dort in der Schule (nicht etwa in der confessionslosen oder in der Simultanschule, sondern in der Schule überhaupt) mißglückt oder fehlschlägt, was ohne alle Schuld derselben, lediglich in Folge der Ungunst irgend welcher Verhältnisse unvollkommen oder mangelhaft ist, es wird der confessionslosen und der Simultanschule, es wird dem Mangel an Uebereinstimmung im religiösen Bekenntniß zugeschrieben. Die Confessionsschule erscheint als das verwirklichte Ideal, die confessionslose dagegen als ein völliges Monstrum, und die Simultanschule als ein halbes.

Doch seien wir nicht ungerecht. Die confessionslose Schule, mit ihr also auch die Simultanschule, wird nicht ganz verworfen. Sie wird für zulässig erachtet überall da, wo die confessionell gemischte Bevölkerung nicht zahlreich genug ist, um zweierlei (namentlich höhere) Anstalten unterhalten zu können; dort mag sie als Ausnahme bestehen, nur zur Regel soll sie nicht werden *). Wo die Verhältnisse also liegen, haben auch die Behörden die

*) Majunke a. a. O. S. 94 und 97.

Gründung von Simultanschulen stets zugelassen. Ein anderes und ein sehr erhebliches Zugeständniß wird der confessionslosen und mit ihr wieder der Simultanschule hinsichtlich der Unterrichtserfolge gemacht. Es wird gegnerischerseits zugegeben, daß diese Anstalten den Anforderungen, welche in Betreff der formalen Bildung der Zöglinge überhaupt gestellt werden können, zu genügen vollkommen im Stande seien. Wir acceptiren dieses Zugeständniß, räumen aber nicht ein, daß die Simultanschule (die confessionslose haben wir nicht zu vertreten) mit der Gewährung der formalen Bildung ihre Aufgabe als gelöst betrachte, daß sie „mit ihrem Unterrichten und Ueben nichts weiter, als Stärkung und Uebung der formalen Auffassungs- und Darstellungskraft erziele", daß ihr „Uebungsfeld allein das formale Vermögen im Kennen, Erkennen und Können", ihr einziges Ziel die Aneignung und Pflege der „grammatischen, stylistischen, logischen und künstlerischen Form" sei*). Wir behaupten, daß die Simultanschule ihre erzieherische Aufgabe nicht schlechter, als die Confessionsschule, zu lösen im Stande ist, und gedenken, das in dem Folgenden nachzuweisen. Hier haben wir blos von jenem Zugeständniß Act zu nehmen, denn dasselbe überhebt uns der Auseinandersetzung, daß die Simultanschule sehr wohl im Stande ist, ihren Lehrzweck zu erreichen, und daß der Organisation derselben unüberwindliche Schwierigkeiten keineswegs entgegenstehen. Die Nothwendigkeit, daß die Zahl der Lehrer der verschiedenen Confessionen der Zahl der Schüler der verschiedenen Confessionen möglichst entspreche; die Thunlichkeit der Bildung getrennter Religionsunterrichts-Abtheilungen aus den betreffenden Schulklassen; die Legung der evangelischen, der katholischen und (wo solche ertheilt werden) der mosaischen Religionsstunden der einander entsprechenden Abtheilungen in dieselben Unterrichtszeiten; die Uebung und Pflege des Kirchengesanges nicht in der Klassengesangstunde, sondern in Verbindung mit dem confessionellen Religionsunterricht; die Anordnung, daß immer nur die demselben Bekenntniß angehörenden Schüler und Lehrer zu gemeinsamem Gebet sich versammeln; die Einrichtung, daß bei jeglichem Profanunterricht ein Uebergreifen auf religiöse Gebiete vermieden wird, daß also insbesondere aus denjenigen Fächern, in deren Unterricht eine Grenzüberschreitung am leichtesten möglich ist, aus dem Unterricht in der Muttersprache und in der Geschichte, dasjenige Detail auszuscheiden und dem Religionsunterricht zu überweisen ist, welches eine confessionelle Auffassung, Darlegung und Erläuterung erfordert und ohne Nachtheil für den betreffenden Fachunterricht von diesem getrennt werden kann, — das sind Dinge, die Schulmännern,

*) Scheibert, a. a. O. S. 84—86.

welche keinen andern Unterricht, als den an Confessionsschulen, kennen, anfangs freilich als nicht geringe Störungen und Schwierigkeiten erscheinen mögen, die es aber in dem vermutheten Maße gar nicht sind. Auch wo eine beträchtliche Anzahl von Schülern mosaischen Glaubens eine christliche Schulanstalt besucht, und wo um dieser Schüler willen auch israelitische Lehrer an der Anstalt wirken, ist von wirklichen Störungen nicht die Rede, und die Schule büßt ihren christlichen Charakter keineswegs ein. Von der Erlaubniß, welche in jüngster Zeit den Israeliten gegeben worden ist, die Kinder am Sonnabend vom Unterricht zurückhalten zu dürfen, wird, wie es scheint, nirgends Gebrauch gemacht, und da in allen besseren Schulen die schriftliche Beschäftigung der Schüler in den Lehrstunden immer mehr zurücktritt, so ist es nicht schwer, den Stundenplan und den Unterricht so einzurichten, daß das Schreiben am Sonnabend ganz wegfällt; die etwaigen kurzen Notizen ins Aufgabenbuch machen die christlichen Schüler ihren israelitischen Nachbarn sehr gern. Die israelitischen Lehrer wissen endlich auch ihren gottesdienstlichen Pflichten zu genügen, ohne mit der Unterrichtszeit der Schule in Conflict zu kommen, und unterrichten auch am Sonnabend. Daß bei der Einrichtung von Simultanschulen nicht nach dem einfachen Schema, welches der Organisation der Confessionsschule zu Grunde liegt, verfahren werden kann, leuchtet ein, indem Mancherlei lediglich von der Zusammensetzung der Schule und der einzelnen Klassen, d. h. von den an verschiedenen Orten verschiedenen und von Zeit zu Zeit sich ändernden Zahlenverhältnissen abhängig ist, die sich bei der Aufstellung von Frequenzlisten in Betreff der evangelischen, der katholischen und der mosaischen (bei uns auch der deutschen und der polnischen) Schüler ergeben, und daß der Dirigent der Schule diesen mannigfach wechselnden Verhältnissen gegenüber nicht mit gebundenen Händen dastehen darf, sondern bei seiner Verantwortlichkeit auch einige Freiheit der Bewegung haben muß, versteht sich nicht minder von selbst. Ueberraschen wird vielleicht die Wahrnehmung, daß mehrere der angeführten Schwierigkeiten, wenn man die mancherlei Rücksichtnahmen so nennen will, mit der Größe der Simultanschulen nicht zu-, sondern im Gegentheil abnehmen, indem nur bei zahlreich besuchten Anstalten eine vollständig befriedigende Ausgleichung in Betreff der Zusammensetzung und der Stärke der mancherlei Unterrichts-Abtheilungen recht möglich ist. Sei die Schule aber groß oder klein, eine annähernd gleiche Vertretung aller Confessionen ist immer das günstigste Verhältniß. Was für Abweichungen indessen auch die Simultanschule der Confessionsschule gegenüber aufweisen möge, es sind niemals solche, welche der Erreichung der Erziehungs- und Unterrichtszwecke Eintrag thun könnten; und welche Rück-

sichten auch zu nehmen, und welche Unbequemlichkeiten zuweilen selbst zu ertragen sein mögen, dieselben verschwinden gegenüber den großen Vortheilen, welche den Schülern durch eine große, wohlgegliederte Schulanstalt überall da geboten werden, wo sonst (nach dem System der Confessionalität der Schulen) nur sehr kleine, mangelhaft ausgestattete Schulen bestehen könnten. Daß die Schüler etwas Tüchtiges lernen, bleibt doch außerordentlich wesentlich; denn dazu werden sie in die Schule geschickt, und das muß am Ende den Ausschlag geben*).

Wir wenden uns zur Erziehungsfrage der Simultanschule.

(Fortsetzung folgt.)

II.

Sind die Elementarvolksschulen in größeren Orten nach Vermögensklassen zu gliedern, oder sollen sie allgemeine Schulen mit gleicher Organisation sein?

„Die allgemeine Volksschule ist ein hohes Ideal, gegen dessen Verwirklichung selbst die Erfahrung bis jetzt noch nichts Stichhaltiges vorzubringen vermag."

Richard Lange.

Die neuere Geschichte des deutschen Schulwesens hat, wie manche andere, so auch diese Frage zur öffentlichen Diskussion gestellt. Weit aus die meisten größeren Städte Deutschlands haben ihre Schulorganismen nach dem System der „Standesschule" eingerichtet, haben sie „nach Vermögensklassen gegliedert" und sind auch bei vorgenommenen Reorganisationen diesem Systeme treu geblieben. Beispielsweise: Chemnitz hat „höhere", „mittlere" und „niedere Bürgerschulen" — Leipzig „Bürgerschulen" und „Armen-" oder auch „Freischulen" — Dresden „Bürger-", „Bezirks-" und „Gemeindeschulen". Aehnliche Bezeichnungen für dieselben Dinge kehren in andern Städten wieder.

In Hamburg bestanden 1864 außer den zahlreichen Privat-

---

*) Die städtischen Schulen der hiesigen Provinz sind früher fast sämmtlich Simultanschulen gewesen. Daß dieselben seit ihrer Umwandlung in Confessionsschulen, d. h. seit ihrer Zerlegung in kleine, beinahe den Landschulen ähnliche Schulkörper, einen großen Rückschritt gemacht haben, ist eine ebenso bekannte als von allen, die mit den Culturverhältnissen der Provinz vertraut sind, beklagte Thatsache.

schulen noch „Armenschulen“ und eine „mittlere Bürgerschule“ als Staatsanstalten, und der „Entwurf eines Gesetzes, betr. das Unterrichtswesen, von der interimistischen Oberschulbehörde, der Hamburger Bürgerschaft vom Senate mitgetheilt am 2. Mai 1864“ enthielt die Bestimmung, daß die neu zu-schaffenden Staatsschulanstalten nach vier Vermögensklassen gegliedert werden sollten: 1) „Armenschulen“, 2) „Volksschulen“, 3) „mittlere“ und 4) „höhere Bürgerschulen“. Diesem Entwurfe widerfuhr eine energische Opposition Seitens des Dr. **Anton Rée** und Genossen, indem sie der „unrepublikanischen Standesschule“ das Ideal der „allgemeinen Volksschule“ gegenüberstellten und auf die Schweiz wie auf Nordamerika, besonders auf New-York hinwiesen, wo man dasselbe in der Hauptsache ausgeführt findet. Diese Opposition, mit Dr. Rée an der Spitze, verhinderte die Berathung des genannten Entwurfes der Oberschulbehörde, weil sie es nicht für gerathen hielt, über ein Gesetz von solcher Tragweite wenige Wochen vor den Neuwahlen noch zu entscheiden. Auf diese Weise veranlaßte sie den **Hamburger Schulstreit**, welcher bald auch über Hamburgs Gebiet hinausdrang, so daß die specielle Hamburger Schulreformfrage zur allgemein-pädagogischen Principfrage wurde. Rée's Schriften: „**Der Gesetzentwurf der Oberschulbehörde und ein Gegenentwurf von Dr. Anton Rée.**“ — „**Die allgemeine Volksschule oder Standesschulen?**“ riefen eine Menge Entgegnungen hervor, auch von zum Theil namhaften Vertretern der modernen Pädagogik, und in den „Rheinischen Blättern“ wie in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ entspann sich der theoretische Kampf, welcher trotz vielseitiger Rede und Gegenrede noch immer nicht zum Abschluß gelangt ist. Von nicht geringer Wichtigkeit war der Umstand, daß auf Dr. Rée's Ansuchen **Diesterweg**, der in ganz Deutschland mit höchster Achtung genannte „Nestor der deutschen Pädagogik“, sein Gutachten über die Frage abgab, welches zu Gunsten der **allgemeinen Volksschule** ausfiel. So wenig er beabsichtigte, sich mit seiner Meinung als Autorität hinzustellen, wie er ja überhaupt stets das Recht und die Pflicht eigener, selbständiger Prüfung anerkannt wissen will — so viel trug doch seine Aussprache dazu bei, daß die allgemeine Volksschule an Anhängern gewann, und wenn sich auch keineswegs behaupten läßt, daß der entbrannte Kampf entschieden sei; wenn man auch nicht erwarten darf, daß die praktische Durchführung des Ideals sobald ihren Anfang nehmen werde: so kann doch kaum jemand leugnen, daß sich der Sieg nach dieser Seite neige. Hervorzuheben ist dabei das Zugeständniß, welches ihren Verfechtern von gegnerischer Seite gemacht worden ist. **Chr. Metzger**, der großherzogliche Inspector der katholischen Elementarschulen zu Mainz, sagt in seinem

Jahresberichte für das Schuljahr 1867—1868, daß er in der Theorie vollständig mit ihnen einverstanden sei, ist aber trotzdem noch Gegner der allgemeinen Volksschule, indem er sich auf die „leidige Mutter Erfahrung“ beruft, welche die Hindernisse der praktischen Durchführung als unbesiegbar erscheinen lasse. So spricht Einer für viele Andere. Bis dahin, bis zum Beginn der Verwirklichung, gehen überhaupt die Ansichten noch nicht zu weit auseinander; dann aber tritt die Behauptung der Unausführbarkeit des „Ideals“ in die Debatte ein, und was sonst noch geltend gemacht wird, ist selten mehr, als eine Illustration oder Zugabe zu dem genannten Haupteinwande. Mit Bezug hierauf sagt jedoch Wichard Lange: „Die Logik und die Wahrheit sind Mächte, denen kein Denkender auf die Dauer zu widerstehen vermag, und der Wahrheit muß sich auch die Wirklichkeit schließlich fügen, wenn sie nicht in sich selbst zusammensinken und dem Tode verfallen will.“ (Rhein. Bl. des XXII. Bandes neuester Folge 2. Heft, pag. 118.)

So viel über die Entstehung und geschichtliche Entwicklung unserer Frage. Ihre Erörterung in den verbreitetsten pädagogischen Blättern der Gegenwart hatte zur Folge, daß sich die anfänglich noch verworrenen Begriffe, welche sich an die Idee einer allgemeinen Volksschule geknüpft hatten, nach und nach abklärten, und diese nahm sonach an Klarheit und Durchsichtigkeit zu. Ihre Wichtigkeit und Tragweite ist so sicher nachgewiesen, daß es für einen denkenden Pädagogen keiner weiteren Aufforderung bedarf, sich über sie zu orientiren, um so zu einem selbständigen Urtheile darüber zu gelangen, auf welche Seite er sich zu stellen habe; denn ohne Parteinahme wird es hier nicht abgehen. Indem wir uns jetzt zur Beantwortung der Frage unseres Themas wenden, werden wir uns angelegen sein lassen, die hierzu nöthigen Grundlagen zu bieten, und in diesem Sinne nennen wir den ersten Theil unserer Antwort

Die Entscheidung.

Werden irgendwo Verbesserungsvorschläge gemacht; sucht man eine bestehende Einrichtung zu verdrängen, um eine andere an ihre Stelle zu setzen: so liegt der Schluß nahe, daß die erstere nicht mehr befriedigt, daß sie sich überlebt hat, daß sie ihrem Zwecke nicht mehr entspricht. Nicht umsonst wählen wir hierbei für eine Sache verschiedene Bezeichnungen; ist es doch Thatsache, daß die genannte Erscheinung sich in der Entwickelungsgeschichte eines Volkes wie auch der ganzen Menschheit so oft wiederholt, daß unsere Tageslitteratur ihre stehenden Phrasen dafür hat, die sich vom Tone der leisen, verschämten Andeutung bis zu dem der energischen Forderung erhoben. Wir brauchen

hierüber keine längere Auseinandersetzung; wer Natur und Geschichte aufmerksam betrachtet, wird der Erscheinung tausendmal begegnet sein, wird sie als natürlich erkennen und diejenigen aufrichtig bedauern, welche dieser ewige Wechsel beunruhigt. Ein Blick auf die Geschichte des Schulwesens und in die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft lehrt uns ein Gleiches; das bekannte Wort:

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen —"

bewährt sich auch da. Jetzt ist die Frage der „allgemeinen Volksschule" zur Discussion gestellt — man beantragt, befürwortet und vertheidigt eine Einrichtung, welche an die Stelle einer bereits lange Zeit bestehenden gesetzt werden soll. Damit ist die Unzufriedenheit mit letzterer offen ausgesprochen; in unserem Fall: man mag die bestehende „Standesschule" nicht mehr.

Es wird daher nothwendig sein, darüber ins Klare zu kommen, inwiefern die Standesschule zu verwerfen sei.

Wie schon erwähnt, sind die Schulorganismen der größeren Städte Deutschlands nach dem System derselben eingerichtet; dieselben sind „nach Vermögensklassen gegliedert"; sonach werden die mit ihr gemachten Erfahrungen die beste Grundlage zu ihrer Beurtheilung abgeben.

Fassen wir zunächst das humane Moment in's Auge.

Der Blick auf das System der Standesschulen zeigt uns in dessen Durchführung eine große Mannichfaltigkeit. Hier finden wir „Bürgerschulen", „höhere Bürgerschulen" für Söhne und Töchter „gebildeter Stände" — „höherer Stände" — „bemittelter Klassen"; dort „mittlere Bürgerschulen", „Volksschulen", „Bezirksschulen" für den „Mittelstand" — „niederen Bürgerstand"; zuletzt „Armenschulen", „Freischulen", „Gemeindeschulen" für den „niederen Handwerkerstand" — die „Arbeiterklasse". Obwohl sich die Vertheidiger der Standesschulen gerade auf diese Mannichfaltigkeit etwas zu Gute thun, durch welche es allein möglich werde, der Verschiedenheit der Anforderungen und des Bedürfnisses zu begegnen, und welche allein der Beschaffenheit der socialen Verhältnisse entspreche, müssen wir doch hervorheben, daß sie uns gerade bedenklich erscheint. Der in niederer Sphäre Geborene fühlt genugsam, daß die Umstände, unter welchen er lebt, der Befriedigung selbst seiner materiellen Bedürfnisse ungünstig sind; seine Kleidung, Wohnung und Nahrung sind derart, daß sie kaum den allerbescheidensten Anforderungen genügen; ja, es giebt Fälle, wo selbst diese ersten Bedingungen menschenwürdiger Existenz in Frage gestellt sind. Wird dadurch nicht selten die physische Entwickelung des Menschen verkümmert, so liefert uns die Beschaffenheit der geistigen Entwickelung das-

selbe Resultat, wenn man sie nicht besser unterstützt, als bisher. Die Erfahrung beweist das. Wenn aber Diesterweg sagt: „Das höchste Ziel der durch die Natur indicirten menschlichen Bestimmung ist, da sein höchstes Prädicat Vernunft heißt, vernünftige Ausbildung, und das unentbehrlichste Mittel dazu ist Entwickelung und Bildung der Kräfte des Menschen im Alter der Entwickelung" — so spricht er damit jedem, auch dem ärmsten Kinde das unbedingte Recht auf die Entwickelung der ihm vom Schöpfer verliehenen Kräfte und Anlagen zu. Es ist eine Forderung der Humanität, dieses Recht zu achten, und nicht blos das — dem Rechte muß auch Gerechtigkeit widerfahren!

„Freilich wird", sagt Wich. Lange, „der egoistische Mensch, welcher in der Wolle sitzt, ewig dahin streben, den Löwenantheil dessen, was die Gesellschaft bietet, für sich und die Seinigen in Anspruch zu nehmen, und die gesellschaftlich Unterdrückten in ihrer Unterdrückung zu erhalten suchen, weil er in ihnen gefügige Werkzeuge erblickt zur Erreichung seiner selbstsüchtigen Absichten" — aber ist das etwa Humanität?

Die Standesschule begünstigt dieses inhumane Streben, indem durch ihre Unterscheidung zwischen den Ständen die Standesunterschiede rückwirkend auf die Erfüllung des Schulzweckes gemacht werden." Gegen alle darauf bezüglichen Bemäntelungsphrasen citiren wir eine sehr offene Aussprache der Schuldeputation zu Dresden, in deren „Bericht über die städtischen Elementarschulen" vom Jahre 1867 es heißt: „Wer wollte also in Abrede stellen, daß der historische Grund jener Dreitheilung (in Bürger-, Bezirks- und Gemeindeschulen) hauptsächlich im Geldbeutel der erziehungspflichtigen Einwohnerschaft und dessen verschiedener Leistungsfähigkeit zu suchen ist?"

Dabei wird zugleich bemerkt, „daß jene Unterscheidung in Zeiten erwachsen und aus solchen überliefert worden ist, in welchen nach damaliger Auffassung die Schulfrage mit der Geldfrage identisch war, in welchen eine Trennung der Gesichtspunkte ernstlich als eine Phantasmagorie betrachtet worden sein würde." Die Standesschule, welche das Recht auf Bildung nicht als ein für alle Stände gleiches anerkennt, das Bildungsbedürfniß der niederen Klassen ableugnen will und für ihre Leistungen den Geldbeutel der Erziehungspflichtigen als Maßstab nimmt, hat sonach eine inhumane Tendenz.

Ein weiteres Moment ist das sociale.

Vielen Eltern, ja, ganzen Schichten der Gesellschaft fehlen die Mittel zur Erziehung; die Gesellschaft aber, der sie angehören — die Staatsgesellschaft oder die Gemeinde — hat diese Mittel zwar, ist aber nicht geneigt, das gleiche Recht auf Bildung für alle anzuerkennen und zu befriedigen durch Einrichtung allgemeiner Volksschulen. Sie errichtet für ihre niederen Schichten

Schulen, welche sich von anderen durch niedrigere Lehrziele, durch Beschränkung der Lehrstoffe, durch geringere Stundenzahl, durch Ueberfüllung der Klassen und — durch ein geringeres oder ganz wegfallendes Schulgeld unterscheiden. Damit läßt man es genug sein und wiegt sich in dem stolzen Bewußtsein, allen Bedürfnissen und allen Verhältnissen Rechnung getragen zu haben. Für diejenigen, welche mehr Schulgeld bezahlen können, giebts ja andere, bessere, für die, welche den höchsten Satz nicht scheuen, noch bessere Schulen. Außerdem hat man für die befähigtsten und fleißigsten Schüler der „Armenschulen" einige Freistellen an höheren Schulen gestiftet. Was will man mehr?

Trotzdem hält die Verfassungsdeputation des Dresdner Stadtverordnetencollegiums in ihrem Berichte an dasselbe (Referent: Adv. Kretzschmar) die dasige Dreitheilung der Elementarschulen für „unnöthig und der gedeihlichen Entwickelung des öffentlichen Lebens nicht zuträglich." Wir glauben in unserem Rechte zu sein, wenn wir hierin ein sociales Bedenken erblicken. Solche sind auch von anderen Seiten laut geworden, und man hat nicht mit Unrecht darauf hingewiesen, daß die sociale Frage gewiß weniger durch kostspielige Agitation und stürmische Arbeiterversammlungen, weniger durch Strikes und sonstige bedenkliche Mittel, sondern in erster Linie durch eine bessere Schulbildung, welche Rohheit und Unwissenheit dämpfen, dagegen die Erwerbsfähigkeit steigern werde, gelöst werden könne. Muß man diese Wahrheit anerkennen — wie stellt sich denn das System der Standesschule dar! Es ist ja gerade dasjenige, welches die Glieder der unbemittelten Klassen in ihrer niederen Sphäre festhält; es ist das System, welches sie von dem Einflusse feinerer Sitten, höherer Bildung abschließt, welches immer noch die große, mittelalterliche Kluft befestigen hilft, die zwischen der sogenannten höheren Gesellschaft und dem Arbeiterstande von Alters her besteht! Die Standesschule ist nicht geeignet, der socialen Frage, die „als ein drohendes Ungewitter am Horizonte des gesellschaftlichen Lebens heraufzieht", die Spitze abzubrechen; sie befördert vielmehr Hochmuth, Dünkel und Geldprotzenthum auf der einen Seite, — Rohheit, Unwissenheit, Elend und Armuth auf der andern, schneidet daher den niederen Ständen jede Gelegenheit zum Emporkommen ab.

Berücksichtigen wir nun noch das pädagogische und speciell sittliche Moment, so ergeben sich auch aus dessen Betrachtung manche Vorwürfe für die Standesschule.

Der bereits erwähnte Bericht der Verfassungsdeputation 2c. bemerkt hierzu: „Der Unterschied in der moralischen Art und Führung der Kinder, auf den man sich zur Rechtfertigung jener Dreitheilung bezogen hat, dürfte mehr nur in der Einbildung, als in der Wirklichkeit bestehen." Die Standes-

schule macht aber diesen Unterschied, schließt die Kinder höherer Stände von denen niederer Stände ab und behauptet, es möchte ein sittlicher Nachtheil für erstere aus dem etwaigen Umgange mit letzteren hervorgehen. Eine gesunde Pädagogik lehrt dagegen, daß die Tugend Uebung verlange, wenn sie sich bewähren soll, und es wird darum sehr ersprießlich sein, eine Berührung wohlgearteter Kinder mit weniger wohlgearteten stattfinden zu lassen. Der mehrfach erwähnte Bericht sagt: „Der erzieherische Gewinn, den diese Gemeinschaft für beide Theile, wenn auch zunächst und hauptsächlich für den schwächeren ergiebt, ist im öffentlichen Interesse weit höher anzuschlagen, als der Nachtheil, der bisweilen etwa damit für die Sprößlinge sogenannter guter Familien verbunden sein mag, wenn diese es an der nöthigen, freilich strengen, aber denn auch gegen jenen Nachtheil genügend sicher stellenden Zucht fehlen lassen."

Die Standesschule handelt nur im scheinbaren Interesse der höheren Stände, identificirt ungerechterweise die Begriffe gut und böse — gesittet und ungesittet mit reich oder wohlhabend und arm oder niedrig und verhindert, was die Philanthropen aller Zeiten mühevoll erstrebten: Das Weiterdringen der Bildung aus den höheren in die niederen Schichten. Die Ungleichheiten zwischen den gut und minder gut Situirten treten im Leben Zeit genug hervor; es kann nicht pädagogisch genannt werden, sie „in die unschuldige Kindeswelt und in das große Werk der Erziehung hineinzutragen."

Die Folgen, welche ein solches Verfahren für die Kinder selbst hat, giebt uns die Erfahrung an die Hand. Auf der einen Seite werden dadurch Stolz und Ungerechtigkeit gegen andere geradezu anerzogen, und gegen das sittlich verfeinerte Gefühl der Jugend höherer Stände wäre manches Beispiel von Blasirtheit und Beschränktheit anzuführen, abgesehen davon, daß zweideutige Redensarten, die nicht in den Hütten der Armuth allein vorkommen, ein um so schädlicheres Gift für die kindliche Unschuld sind, je mehr sie sich in raffinirten Anspielungen ergehen. Dem gegenüber zieht man durch die ängstliche Abschließung in den armen Kindern das Laster des Neides groß, und die sittliche Rohheit, die man eo ipso bei ihnen voraussetzt, wird dadurch nicht gehoben, sondern geradezu begünstigt. Ist es doch eine bekannte Thatsache, daß diejenigen, welchen man nichts Gutes zutraut, desto unverbesserlichere Menschen werden, wohingegen einzelne, denen sich eine helfende Hand im Vertrauen auf die nie ganz untergehende Spur des Guten zu ihrer Rettung bietet, gewöhnlich in sich gehen und den Weg des Besseren einschlagen. Ein armes, zurückgesetztes Kind, dem fast nie ein freundlich Wort gewidmet worden war, trat einst hocherfreut in die ärmliche Wohnung seiner Pflegeeltern und erzählte, daß es

auf der Straße einem guten Herrn begegnet sei, der es gefragt habe: Liebes Kind, wo ist denn eure Schule? „Liebes Kind! — so hat zu mir noch Niemand gesagt!“

Wir haben nun noch einen Punkt hervorzuheben, der für die Standesschule in erster Linie maßgebend ist: den Geldpunkt. Dabei machen wir zuerst auf die Schwierigkeiten aufmerksam, welche sich bei dem üblichen Schulgelderhebungsmodus herausstellen. Bei den Armen- oder Gemeindeschulen, für welche bekanntlich, wenn sie nicht ganz vom Schuldgeld befreit sind, der niedrigste Satz festgestellt ist, werden meistens die geringen Beträge durch den Erhebungsapparat so weit aufgezehrt, daß der Rest in keinem Verhältnisse mehr steht zu der Mühe, mit welcher auch der geringe Betrag von den Eltern aufgebracht werden muß. Dazu ziehen die bisweilen wechselnden Verhältnisse der Eltern eine Menge Uebelstände nach sich; so Versetzungen der Kinder aus einer Kategorie in die andere, eine bedeutende Anhäufung von Resten, Ungerechtigkeiten bei Gewährung von Freistellen in höheren Kategorien u. s. w. So kommt es in Dresden häufig vor, daß manche Eltern ihre Kinder in die Bürgerschulen und Bezirksschulen aufnehmen lassen, später ihren Verpflichtungen nicht nachzukommen vermögen, sich aber trotzdem aus einem gewissen Gefühle der Zurücksetzung gegen die Versetzung derselben in die nächst niederen Kategorien sträuben. Werden aber bei den höheren Kategorien die Schulgeldreste nicht mit der Strenge eingezogen, wie es die Gerechtigkeit erfordert, „so fehlt es“, sagt der genannte Bericht der Verfassungsdeputation 2c., „an der nöthigen Gewähr dafür, daß nicht bei der Aufnahme in einzelne Anstalten Bevorzugungen stattfinden, welche für manche sehr ehrbare Eltern und deren Kinder aus den ärmeren Klassen in schreiende Ungerechtigkeiten ausarten und den wohlbegründeten Unwillen der Zurückgesetzten hervorrufen.“

Summiren wir nun die an der Standesschule gemachten Erfahrungen, so ergiebt sich, daß an derselben sehr wesentliche Ausstellungen zu machen sind, welche genügend das Urtheil motiviren, was mit dem Vorschlag einer neuen Einrichtung bereits über sie ausgesprochen ist: Die Standesschule kann vor den Principien der neuen Zeit nicht mehr bestehen.

So viel Schmerzliches auch das Verwerfungsurtheil über eine Einrichtung, welche ihres Alters wegen ehrwürdig erscheint und durch ihr langjähriges Bestehen mit der herrschenden Lebensanschauung gleichsam verwachsen ist, haben mag, — so wenig darf eine solche conservative Neigung über innere Reformgründe gestellt werden, und „man macht“, wie auch der Bericht der Schuldeputation 2c. sagt, „sich lediglich einer petitio principii schuldig, wenn man aus der Thatsache des historischen

Entstehens einen Grund der Berechtigung des Fortbestandes ableiten will."

An Stelle der alten Einrichtung ist eine neue vorgeschlagen: Die allgemeine Volksschule. Wir werden diesen Vorschlag zu prüfen, die Vortheile desselben zu erwägen haben.

Die „allgemeine Volksschule"! Sehen wir zunächst, was dieser Begriff sagen will; er ist sehr oft mißverstanden worden, und wir müssen daher doppelte Vorsicht gebrauchen. „Volksschulen" haben wir dem Namen nach schon jetzt, indem man diese Bezeichnung vorzugsweise für die Landschulen und die niederen Kategorien der Standesschulen in größern Städten anwendet. Jedoch ist diese Anwendung nach den modernen Begriffen von der Staatsgesellschaft keineswegs mehr zu billigen; „Volk" bedeutet heutzutage nicht mehr die untern Gesellschaftsschichten im Gegensatz zu den höheren Ständen, sondern die ganze Staatsgesellschaft, die Gesammtheit aller Staatsbürger. Mit der neu vorgeschlagenen Einrichtung wird nun erst die wahre Volksschule ins Leben gerufen, eine Schule, in welcher alle Kinder des Volkes von denen des höchsten Beamten herab bis zu denen des Tagelöhners ihre Elementarbildung empfangen, eine Schule, welche allen gemeinsam ist, weshalb sie auch die „allgemeine" heißt.

Dr. Rée sagt: „Hat der Staat für sich, wie für seine Bürger in seinen Schulen ausschließlich das Interesse, eine möglichst gute Bildung möglichst vielen Kindern zu verschaffen, so muß er, zumal, da er dafür keine größeren Kosten hat*), allen die gleiche Arena öffnen, sie alle in gleich organisirte Schulen schicken, deren Lehrziel das der mittleren oder höheren Bürgerschule ist. Das ist die allgemeine Volksschule, wie wir sie verlangen!

Aehnlich Wichard Lange: „Man stellt ein Bildungsziel auf, läßt alle ohne Unterschied des Standes und der Geburt darnach laufen und freut sich derjenigen, die es erreichen, weil ihre Anlagen ihnen solches gestatten. Gewiß würden in diesem Falle nicht blos die Kinder der Vornehmen dort oben ankommen. Das größere oder geringere Fernebleiben vom Ziele würde abhängig sein von den natürlichen Schranken, die der Schöpfer durch die Beanlagung gesetzt hat, nicht aber abhängig von denjenigen künstlichen Hindernissen, welche von den Menschen herrühren, oder von einem widrigen Geschicke, dessen Bekämpfung uns von unserer Religion der Liebe als Pflicht hingestellt wird." Kürzer definirt Lange an derselben Stelle die allgemeine Volks-

*) Dr. Rée bezieht sich hier auf die von ihm entworfenen Kostenanschläge.

schule als den „gemeinschaftlichen Unterbau der höheren Schulen, in dem die Jugend bis zur Grenze des schulpflichtigen Alters verweilt, und man will, daß dieser gerade so eingerichtet werde, wie dies das Ziel einer höheren Lehranstalt nach der jetzt bestehenden pädagogischen Einsicht verlangt."

Diesterweg fordert in seinem „Gutachten": „a) Gleichheit der Jugendbildung. b) Vereinigung der Jugend aller Stände in denselben Anstalten, nach der Verschiedenheit der von der Natur gegebenen Geschlechtsverschiedenheit, ohne Berücksichtigung der ewig wechselnden, zufälligen, meist willkürlichen, von den einzelnen selten abhängigen Ungleichheiten in Rang und Stand, Vermögen und Beschäftigungsweise u. s. w."

Dies über den Begriff der allgemeinen Volksschule; wir schließen hieran die Darlegung der Motive, welche für sie sprechen.

Nach Diesterweg's Vorgange gehen wir von demjenigen aus, welches in der Beschaffenheit der Menschennatur gegeben ist. „Noch kein Physiolog", sagt er, „hat generische Unterschiede nach der Verschiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beschäftigung der Eltern nachzuweisen vermocht; sogar der Einfluß der Bildung ist nicht constatirt."

Und er schließt, nachdem er in einem folgenden Grundsatze „die vernünftige Ausbildung" als das „höchste Ziel der durch die Natur indicirten menschlichen Bestimmung" hingestellt hat: „Da die Natur die Gleichheit setzt, so folgt die Gesellschaft diesem Winke (oder Gebote der Natur und ihres Schöpfers) durch Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen."

Hierbei dürfen natürlich die individuellen Verschiedenheiten der Anlagen nicht verwechselt werden mit solchen Verschiedenheiten, welche vom Stande der Eltern abhängig sein würden, wenn sie nicht blos in der Einbildung beständen. Es giebt ja nicht blos in den höhern Ständen sogenannte gute Köpfe, sondern auch in den niederen, und nicht blos in Armenschulen finden sich Schüler, die das Klassenziel nicht erreichen, sondern auch in höheren Bürgerschulen. So sind vor der Natur, „die ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt", alle Stände gleich, und Diesterweg will, daß man in Bildungssachen ihren Wink befolge. Geschieht dies, so schafft man in der Schule eine Anstalt, die jedem Gelegenheit giebt, seine Kräfte zu entwickeln — eine „Arena", in welcher alle nach einem Ziele laufen —

„Und in feurigem Bewegen
Werden alle Kräfte kund."

Den Erfolg eines solchen Wetteifers veranschaulicht Dr. Rée mit Zahlen. „Schickt der Staat etwa 8000 Kinder in seine Armen-, Volks-, mittlern und höhern Bürgerschulen, in die

letzteren etwa 300, so sind die übrigen 7700 Kinder in die Unmöglichkeit versetzt, das Lehrziel der höhern Bürgerschule zu erreichen, während in der allgemeinen Volksschule sämmtlichen 8000 Kindern dieselbe Arena geöffnet ist, und nun nicht blos die 300, sondern alle 8000 soweit in ihrer Bildung kommen werden, als es ihnen von Natur und Verhältnissen gestattet ist. Daß nicht alle 8000 das höchste Ziel erreichen werden, versteht sich von selbst; das gilt aber auch ebenso gut von den 300 Bevorzugten; auch von denen werden einige in der Mitte stehen bleiben, oder nicht einmal bis zu dieser Mitte kommen, wenn von ihnen auch wahrscheinlich nicht ganz so viele Procent zurückbleiben werden, wie von den sämmtlichen 8000."

Sonach ist die allgemeine Volksschule diejenige, welche die meiste Bildung verbreitet, welche, wie Dr. Rée sagt, „möglichst vielen Kindern eine möglichst gute Bildung geben wird", und das ist das zweite Moment, welches für sie spricht. Es ist wahr, daß auch bei der jetzigen Einrichtung es einzelnen begabten Menschen aus niederen Ständen möglich geworden ist, sich aufzuschwingen und siegreich mit solchen zu konkurriren, denen schon die Geburt eine bevorzugte Stellung in der menschlichen Gesellschaft sicherte; die Namen eines Luther, Kepler, eines Moses Mendelssohn bestätigen es; sollte man sich aber dadurch abhalten lassen, den aus der Niedrigkeit emporstrebenden Talenten ihre geistige Entwickelung zu erleichtern? Der „Kampf um's Dasein", um's Brod bleibt ihnen immer noch vorbehalten.

In unserer Zeit vollzieht sich ein Nivellirungsproceß zwischen den Vorrechten der Geburt, des Standes und denen der Bildung. Der Kampf zwischen beiden bringt, im Gegensatz zu manchem anderen, auf beiden Seiten Gewinn; was aber das Wesentlichste dabei ist, wird uns erst klar, wenn wir überlegen, wieviel höher dadurch der Werth der Bildung gestiegen ist. Sie ist wahrlich eine Macht geworden, wenn auch langsam und mit großer Anstrengung. Noch aber giebt es kein Ruhen auf Lorbeeren; große Aufgaben sind noch zu lösen — das Losungswort heißt: Vorwärts!

Auch die allgemeine Volksschule soll ein Glied werden in diesem Kampfe; sie soll Streitkräfte bilden und die „Macht" verstärken. Diesterweg erinnert daran, daß 1789 das Evangelium der „Gleichheit" proklamirt worden ist; doch hat man damals übersehen, daß man erst die Menschen bei der Entwickelung ihrer Kräfte unterstützen mußte, wenn man ihnen dann den freien Gebrauch derselben gewähren wollte. Die allgemeine Volksschule vermittelt die Gleichheit „in der Befriedigung der Entwickelungsbedürfnisse."

Es ist bereits angedeutet worden, in welchem Verhältniß sie zur socialen Frage stehe. Fragt es sich doch, meint Wich.

Lange, „ob angesichts der drohenden Gefahr im socialen Leben die Gesellschaft nicht am Ende dem Gebote der gemeinsten Klugheit folgt, wenn sie auf diesen Punkt ihr Augenmerk und ihre ernstlichsten Anstrengungen richtet.“ Noch energischer tritt Dr. Rée mit dieser Forderung hervor. Das sociale Moment ist ihm die Pointe dessen, um was sich's bei der Einrichtung der allgemeinen Volksschule handelt. „Diese Pointe ist die Bedeutung der geforderten neuen Institution für die größte, die bedeutungsvollste Aufgabe unserer Zeit, für die Aufgabe, den sogenannten vierten Stand mit dem Bürgerstande zu versöhnen, die Grenzen zwischen beiden durch gleiche Bildung zu verwischen und auch den Aermsten eine solche Erziehung zu geben, daß sie mit den von Haus aus besser Gestellten in Begründung einer menschenwürdigen Carrière konkurriren können.

Die Arbeiterfrage ist das Gespenst unserer Zeit; nicht socialistisch-kommunistische Theorien können es beschwichtigen; nicht vornehmes Ignoriren vermag es zu bannen. Die neue Institution wird folglich ihre Aufgabe nach dieser Seite hin darin zu suchen haben, daß sie jedem Gliede auch der niederen Stände Gelegenheit giebt, „sich dieselbe Bildung und dieselbe Fähigkeit zum Erwerb, wie die Söhne der besser Gestellten zu verschaffen.“

Die Beobachtungen an der Arbeiterbevölkerung großer Städte sind, wie allgemein bekannt, von sehr traurigen Resultaten begleitet. Die Sorge um den Erwerb des Allerunentbehrlichsten nimmt die ganze Kraft in Anspruch; für einen höheren Aufschwung fehlt alle Gelegenheit, jedes Mittel. Laster und Verbrechen aller Art häufen sich in erschrecklichem Grade; wer es nicht weiß, orientire sich über die Verbrecherstatistik und lese einige Schriften, wie: Gustav Rasch, „Die dunkeln Häuser Berlins“ — ein Gefühl der Entrüstung wird sich seiner bemächtigen, der Entrüstung über die pädagogische Ignoranz derjenigen, welche es unterließen, sich jener Klassen anzunehmen, sie geistig versumpfen und sittlich verthieren ließen und sie dann nach Gesetzen bestraften, welche ihre Ausschreitungen aus der Bahn des Rechten mit demselben Maße maßen, als die der Gebildeten. „Die Anwendung auf die Armenhäuser liegt nahe, deren bei verallgemeinerter Schulbildung weniger werden würden.“ (Körner, die Volksbildung als Grundlage des modernen Staats- und Kulturlebens.)

Wohl verkennen wir keineswegs, daß theilweise und zeitweilig wohlthätige Lichtblicke diese Nacht des Elends durchdringen; einzelne Menschenfreunde und ganze Vereine von solchen spenden reichliche Gaben zur Abhülfe der Noth. So erblicken in England die bemittelten Klassen ihren Beruf darin, die unbemittelten in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen; ja sie schließen

mit den betreffenden Eltern geradezu Uebereinkünfte ab, um ihre Kinder Schulen zuzuführen, deren Kosten sie übernehmen. Doch ist dies alles nicht hinreichend; in den Berichten solcher Gesellschaften, wie sie auch, obgleich in weit kleinerem Maßstabe, in Deutschland zu finden sind, stoßen wir alljährlich auf die stereotyp gewordene Klage, daß immer noch viel Elend zu heben, noch manches Opfer erforderlich sei. Schwierig und umfangreich ist daher die Aufgabe der allgemeinen Volksschule; aber nur in ihr erblicken wir eine Gewähr dafür, daß eine durchgreifende Hülfe möglich wird, eine Gewähr für die befriedigendste, achtungswertheste und vollkommenste Lösung der „drohenden" socialen Frage. Der Segen ihrer Anbahnung wird zwar erst der kommenden Generation in vollem Maße zu Theil — doch was soll das Harren, da der Hülferuf täglich zu unsern Ohren dringt!

Vergegenwärtigen wir uns dazu den erzieherischen, sittlichen Gewinn, welchen die Einrichtung allgemeiner Volksschulen bieten wird, so finden wir auch hierin einen wichtigen Vorzug derselben.

In dem Wetteifer aller liegt ein Sporn für jeden, für die Kinder niederer Stände ein um so wirksamerer, als ihnen ein andrer meistens fehlt. Für den Soldaten der norddeutschen Armee liegt ein wohlthuendes Gefühl darin, daß er weiß: alle, vom reichsten Bankierssohne bis zum Tagelöhnerssohne herab, müssen denselben Ranzen tragen, den er trägt, dieselben Strapazen mitmachen, die ihm beschwerlich fallen. Von je geringerem Herkommen er ist, desto mehr wird sein Ehrgefühl durch diesen Gedanken gehoben. Aehnlich wird es auch in der allgemeinen Volksschule sein: auch der Arme kann das Ziel erreichen; wenn seine Kräfte es ihm gestatten, kann er der Konkurrenz mit den Söhnen vornehmer Familien erfolgreich die Spitze bieten. Eine solche Förderung des Ehrtriebes kann allein pädagogisch genannt werden, und wir halten dafür, daß darin auch ein sehr wirksames Korrektiv für den nicht selten vorkommenden Dünkel der Kinder sogenannter guter Familien gegeben sei. Während die Standesschule diesem Dünkel Vorschub leistet; während die vielfach sehr lockere Disciplin der Bürgerschulen, hervorgerufen durch die allzu große Rücksichtnahme auf die liebevolle Kurzsichtigkeit der Eltern, welche nur zu leicht heilsame Strenge mit „Barbarei" und Inhumanität verwechseln, den Einfluß der Schulzucht fast vollständig aufhebt und annullirt: wird die allgemeine Volksschule ein Maß für alle haben und die „reizenden Ungezogenheiten", die „harmlosen Streiche" der „Herzblättchen" und „Goldjungen" aus höhern Ständen mit demselben scharfen Auge verfolgen, wie die vielleicht manchmal auffälligeren, plumperen, dafür aber auch weniger gefährlichen Fehltritte der Jugend niederer Stände.

Zeigen aber die Sprößlinge höherer Stände eine feinere,

ästhetischere Außenseite, haben sie Kenntnisse und Uebung in den Formen des Umgangs, zeigen sie Reinlichkeit, Ordnung und Akkuratesse, so wird den armen Kindern dieses gute Beispiel von wesentlichem Nutzen sein, besonders da das kindliche Alter die meiste Bildungsfähigkeit voraussetzen läßt. Der ärmliche Anzug dieser Letzteren aber, ihr mageres Frühstück wird für Erstere dadurch erziehlich werden, daß sie Zufriedenheit lernen, indem ihnen die Wohlthaten ihrer Eltern auf die natürlichste und zweckentsprechende Art zur Anschauung gebracht werden.

Damit ist noch ein weiterer Vortheil verbunden. Werden, wie wir dargelegt haben, die Kinder aller Stände unter den Augen eines Erziehers vereinigt, so folgt daraus, daß „der ganzen Bevölkerung eines Landes mit der Zeit ein mehr gleichmäßiger Charakter in Sprache, Sitte und Lebensanschauung" verliehen wird. Was für ein Segen daraus für das Nationalgefühl, für die Einheitsbestrebungen, für die Entwickelung des Volksgeistes hervorgehen kann, wird sich kaum jemand abstreiten lassen, der die Schule als ein wichtiges Organ des Staats- und Kulturlebens aufzufassen vermag.

Zugleich hat die Frage: Ob allgemeine Volksschulen, oder Standesschulen? eine andere im Gefolge: Die Schulgeldfrage. Die Alternative heißt hier: Schulgeld, oder Schulsteuer? Man ist darüber noch lange nicht in's Klare; auch unter den Vertheidigern der allgemeinen Schule tauchen verschiedene Ansichten auf. Die Zeit ist noch nicht ganz vorüber, in welcher „die Schulfrage mit der Geldfrage identisch war", und so werden wir auch dem pekuniären Gesichtspunkte nicht ausweichen dürfen, um so weniger, als die Gegner sich alle Mühe geben, von diesem aus die Unausführbarkeit des Ideals der allgemeinen Volksschule darzuthun. Nach Dr. Rée wird in der Schweiz ein Theil der Kosten durch den Staat und die Gemeinde, der übrige durch Schulgeld, welches in verschiedenen Orten ein verschiedenes ist, aufgebracht. Dr. Rée ist daher der Ansicht, daß die Kosten der allgemeinen Volksschule durch Schulsteuer und Schulgeld gedeckt werden können. Dazu schlägt er vor, das Schulgeld nach zwei Seiten hin abzustufen; einmal nach den Unterrichtsstufen, nach den Klassen und zum andern nach den Vermögensverhältnissen der Eltern.

Bereits zu wiederholten Malen ist auch der Antrag auf Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts gestellt worden; man hat in Landtagsversammlungen, in Regierungskreisen, in Rathscollegien manches Für und Wider erörtert. Im Dresdner Stadtverordnetenkollegium wurde er ebenfalls eingebracht, und es wurde mit 39 gegen 8 Stimmen beschlossen, „den Stadtrath zu ersuchen, bei der Regierung die Erlassung eines Gesetzes zu beantragen, wodurch die Einführung einer allgemeinen Schulsteuer in den

Gemeinden .... bestimmt werde — und den Antrag der Verfassungsdeputation zu überweisen. Letztere motivirte denn auch in ihrem schon erwähnten Berichte diesen Antrag und befürwortete wegen der Tragweite der Frage, daß der Stadtrath um seine Meinungsäußerung ersucht werde. Die von demselben beauftragte Schuldeputation summirt nun nach mannigfachen Vergleichen der sächsischen Schulgesetzgebung mit den schweizerischen und englischen Unterrichtsverhältnissen, auch mit den Berathungen der deutschen Nationalversammlung vom Jahre 1848 ihre Meinung dahin,: 1. Für den Unterricht in der Volksschule ist auch ferner ein einheitlicher Einzelbeitrag — Schulgeld — sei es in angemessener Abstufung nach den Schulklassen, sei es ohne solche, zu entrichten. 2. Maß und Qualität des Volksschulunterrichtes bleibt unabhängig von dem Vermögen der Ernährer schulpflichtiger Kinder zur Abentrichtung dieses Schulgeldes überhaupt, oder eines ermäßigten Satzes desselben."

Gegen die Unentgeltlichkeit des Unterrichts sprachen außer den gesetzlichen Bestimmungen, wie sie jetzt gelten und außer den schweizerischen Erfahrungen, daß das, was umsonst sei, auch an Werth verliere — vorzugsweise Bedenken socialer Natur. Man machte geltend, daß man durch dieselbe erstens „dem Selbstständigkeitsbewußtsein des einzelnen zu nahe trete", weil ein Familienvater, der sich seiner Pflichten als solcher bewußt sei, die Erfüllung derselben auch nach dieser Seite hin als eine Ehrensache betrachten werde; ferner, daß man damit „die moralische Bedeutung des Ehebündnisses herabstelle", indem man sich davor zu hüten habe, der Vorstellung Eingang zu verschaffen, als sei die Ehe nur der Fortpflanzung wegen da und berge nicht auch zugleich die sittliche Pflicht in sich, mit eigner Aufopferung die Früchte derselben zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzuziehen; zuletzt, daß man damit „Ungleichheiten in der Herbeiziehung zu Gemeindeleistungen herbeiführe", in dem Falle nämlich, wenn jemand seine Kinder außerhalb der Volksschule erziehen lasse und doch zur Deckung der Kosten derselben mit herangezogen werde. Selbstverständlich würde die allgemeine Volksschule Ausnahmen wie diese gar nicht gestatten dürfen, und somit hat letzteres Motiv für sie keine Bedeutung. Im Uebrigen scheint es uns aber, als ob die hier in erster und zweiter Linie angegebenen Gründe im Verein mit den vorher angedeuteten und dem finanziellen Momente hinreichend seien, um eine Entscheidung gegen die Unentgeltlichkeit des Unterrichts — auch gegen die der allgemeine Volksschule — zu motiviren.

Wir kommen daher auf den Vorschlag des Dr. Rée zurück: Schulsteuer und Schulgeld. Der Staat oder die Gemeinde hat eine bestimmte Summe, jedenfalls mehr als bisher, für Schulzwecke im Ausgabebudget anzusetzen; der Rest wird

durch Schulgelder der Erziehungspflichtigen aufgebracht. Letztere sollen und können verschieden sein je nach den Ortsverhältnissen, den Unterrichtsstufen, den Vermögensverhältnissen der Eltern. Drei verschiedene Sätze würden genügend sein, und außerdem würde es sich nöthig machen, für die notorisch Unbemittelten eine Anzahl Freistellen zu verschaffen. Was bei der Besprechung der Standesschule zu erwähnen war, z. B. das nothgedrungene Versetzen und andere mit der aus pekuniären Gründen hervorgegangenen Theilung in verschiedene Kategorien zusammenhängende Unzuträglichkeiten würden nicht mehr zu beklagen sein. —

Fragen wir nun nach unserer Vergleichung der Standesschule mit der allgemeinen Volksschule, welche von beiden den Vorzug verdiene, so müssen wir sagen, daß nach den Principien, welche wir als maßgebende betrachten, der Vergleich zu Gunsten der letzteren ausfallen mußte. Die allgemeine Volksschule ist's daher, für welche wir uns entscheiden.

Andere Principien freilich liefern auch andere Resultate. Die allgemeine Volksschule hat Gegner, viele und namhafte Gegner. Durch unsere Entscheidung sind wir zu ihrem Anwalt geworden und erkennen es für nothwendig, die Einwürfe, welche man gegen sie gemacht hat und noch macht, zu widerlegen. Diesen Abschnitt, in welchem wir uns jedoch auf das Wesentlichste und hauptsächlichste beschränken müssen, nennen wir

Die Vertheidigung.

Diesterweg hat uns in dieser Beziehung ein gutes Beispiel gegeben; seine Widerlegung der gegen die Begründung einer allgemeinen Volksschule gemachten Einwürfe ist die allseitigste und gründlichste. Im Ganzen haben wir es noch mit denselben Bedenken zu thun, welche immer und immer wieder das Material zu jenen Vorwürfen abgeben, und von denen jedes einzelne ein Motiv mehr bieten soll, um zuletzt den Schluß ziehen zu können, daß die allgemeine Volksschule unausführbar sei.

Man stützt sich zu diesem Behufe zuerst auf den Geldpunkt.

Derselbe ist zwar in unserer bisherigen Darlegung immer der letzte gewesen, und obgleich wir wissen, daß er bedeutend in die Wagschale fällt, macht man uns vielleicht gerade daraus den Vorwurf, daß wir die Rechnung ohne den Wirth gemacht hätten, indem wir jenem Punkte keine bevorzugtere Stelle anwiesen. Es leitete uns dabei der Grundsatz, den auch die Dresdner Schuldeputation in ihrem Berichte ausspricht: „Es kann nur ein Schulziel geben. Wie dieses zu bemessen, ob nach dem im Jahre 1835 gesetzlich festgestellten Niveau oder

nach einem, den seitdem vor sich gegangenen, allgemeinen Fortschritten der menschlichen Geistesbildung entsprechenden, höheren, das wird von der Auffassung abhängen, welche die Schulgemeinde ihrer Ehrenpflicht, für die geistige Ausbildung der ihr angehörigen, schulpflichtigen Kinder zeitgemäße Sorge zu tragen, zu Theil werden lassen will. Stellt sie die finanzielle Konsequenz jener Pflichterfüllung über die Ehre und den Humanitätsberuf, so wird sie in dem niedrigeren, gesetzlichen Niveau eine ihr nicht zu bestreitende Basis finden; im umgekehrten Falle — und das scheint gegenwärtig der unsrige — wird sie vor Allem durch sachverständige Berathung jenes zeitgemäße Niveau kennen lernen und festgestellt wissen wollen, wonach — unbekümmert um den Geldpunkt, — das Schulziel festzustellen ist."

Einer Gemeinde und einem Staate, deren Vertreter sich achselzuckend auf den Geldpunkt berufen, giebt Diesterweg zu bedenken: „Bestreitet und behauptet nun jemand, daß es an diesen Mitteln gebricht, so behauptet er, daß es, nächst der Sorge für Sicherheit, Ordnung und Erhaltung des Ganzen, an den Mitteln für die allerunentbehrlichsten, nothwendigsten und wichtigsten Anstalten gebricht, behauptet er, daß die Staatsgesellschaft unfähig sei, eine ihrer ersten und dringendsten Aufgaben zu lösen, eine ihrer obersten Pflichten zu erfüllen, d. h. er behauptet, daß die Gesellschaft sich erst in den ersten und rohesten Anfängen der Kultur befinde! Freilich, wenn man, wie dies in Schulsachen nur zu oft geschieht, nicht den Umfang und die Größe der Pflicht als Maßstab nimmt — vom Humanitätsberufe noch ganz zu geschweigen — da ist's erklärlich, daß man mit Shylocks beneidenswerther Beharrlichkeit auf dem Satze stehen bleibt: „Die Staats- — oder kommunlichen — Mittel gestatten es nicht."

Wenn Lehrer schließlich diesen Gesichtspunkt zu dem ihrigen machen — die Vertheidiger der Standesschule werden dieser Gefahr am meisten ausgesetzt sein — so erscheint uns dies räthselhaft und — traurig.

Zu diesem pekuniären Einwande tritt die Befürchtung, daß es einen allzugroßen Kontrast gäbe, wenn die Kinder vornehmer Eltern mit solchen von niedrigem Herkommen, welche schon in ihrer äußeren Erscheinung von einander bedeutend abstächen, täglich verkehren sollten.

Man führt in dieser Beziehung an, daß die „Kinder des Volkes," wie Diesterweg sagt, in zerrissenen und schmutzigen Kleidern, mit unreinem Gesicht und Haar, mit schmutzigen Händen, mit einer ordinären Ausdrucksweise und einem Vorrath ungeschliffener Worte zur Schule kommen würden. Es bleibe

deshalb rathsam, daß man sie in abgesonderten Schulen unterrichte. — Wir leugnen keineswegs, daß diese Erscheinungen sehr oft anzutreffen sind; aber alles mit Unterschied. Erstlich kennen wir gut disciplinirte Klassen in Armenschulen, welche Schmutz und zerrissene Kleider, rohes Benehmen auch nur in Ausnahmen aufzuweisen haben; dann aber müssen wir sagen, daß diese Uebelstände ja um so leichter und schneller zu beseitigen sein werden, als das verwahrloste Kind tagtäglich bessere Beispiele sieht. Uns hat es immer geschienen, als sei es für die Mütter, welche ihre Kinder schmutzig und liederlich zur Schule schicken, ein großer Trost gewesen, wenn sie sich sagen konnten: andere gehen ja auch nicht besser! Der Trost wird ihnen dann fehlen. So wird auch eine rohe Ausdrucksweise nicht lange wuchern, wo das bessere Beispiel und eine energische Zucht ihr entgegentritt. Was also als schädlich hingestellt wird, schlägt ins Gegentheil um, indem auch die Kinder höherer Stände davon Gewinn haben. Das gröbere Kleid des Klassennachbars predigt ihnen Bescheidenheit, und sie machen die für ihre ganze Lebensanschauung äußerst wichtige Erfahrung, daß der Werth des Menschen nicht allein nach seiner Außenseite zu bestimmen sei, lernen ihre armen Mitschüler achten, und der Lehrer kann, wenn ihn dabei ein richtiger Takt leitet, gerade solche Erfahrungen pädagogisch verwerthen.

Sagt man aber vielleicht, es sei für die niederen Klassen nicht einmal gut, daß man ihnen eine bessere Bildung geben will; das Kind der Armuth müsse den Kelch der Leiden, welche mit ihr zusammenhängen, einmal kosten und sei daher von Jugend auf an seine harte Bestimmung zu gewöhnen: so antworten wir mit Worten des Berichts der Schuldeputation ꝛc.: „Die Moral einer solchen Paria-Propaganda ist eine zu traurige, als daß sie weiterer Kennzeichnung bedürfte; ihr gegenüber muß vor allem hervorgehoben werden, daß innerhalb der mäßig ausgemessenen Grenzen des schulpflichtigen Alters das Kind vorzugsweise der Schule angehört — das Kind armer Eltern um so mehr, als ja die Ausbildung der ihm von der Natur geschenkten, geistigen Fähigkeiten, die Kräftigung seines Charakters die einzige Waffe zur Bestehung des ihm bevorstehenden, harten Lebenskampfes ist, welche ihm für diesen die humane Fürsorge der Gemeinde, des Staates zu verleihen vermag.“

Was den Mangel an Bildungsfähigkeit der Kinder aus niederen Ständen betrifft, welcher als weiteres Moment gegen die allgemeine Volksschule vorgebracht worden ist, so haben wir bereits dargethan, daß ein solcher von Natur nicht existirt, sondern da, wo man ihn trifft, sich als die Folge schlechter Erziehung herausstellt. Dagegen hilft eben bessere Erziehung. Damit stellen wir nicht in Abrede, daß die Vorbildung, mit

welcher ärmere Kinder in die Schule eintreten, durchschnittlich eine geringere ist, als die der Kinder höherer Stände; die Gründe sind bekannt und brauchen daher nicht weiter erörtert zu werden — aber trotzdem ist es nicht richtig, wenn man annimmt, daß dies die ganze Schulzeit hindurch bleibe, wie es anfangs war. Wir müssen im Gegentheil auf die Erfahrung aufmerksam machen, die übrigens auch die Standesschule liefert: daß solche Unterschiede bald sich mindern und in den Oberklassen ganz verschwinden, wo bekanntlich unter den guten Schülern eben sowohl arme, als auch wohlhabende Kinder zu finden sind. Dazu kommt, daß, wenn man aus diesem Grunde die Standesschule beibehalten wollte, man sich einer Bevorzugung der Minderheit der Erziehungspflichtigen schuldig machen würde, also einer — Ungerechtigkeit gegen die, welche der allgemeinen Volksschule am ersten bedürfen. Solche Unterschiede sind, soweit sie wirklich vorhanden sind, nach dem Ausdruck des Berichts der Verfassungsdeputation rc., „nicht zum maßgebenden Schiboleth zu erheben.“

Dasselbe gilt für die sittlichen Bedenken, deren wir schon ausführlich gedacht haben. Wir wollen deshalb nur wiederholen, daß, soweit allenfalls solche gerechtfertigt sein könnten, doch die erziehlichen Momente, welche in dem Umgange besser gearteter Kinder mit sittlich vernachlässigten liegen, durchaus nicht zu unterschätzen und „im öffentlichen Interesse weit höher anzuschlagen sind,“ als die jedenfalls nur sporadisch sich zeigenden und mittelst energischer Zucht bald zu beseitigenden Nachtheile. Daß die höheren Stände im allgemeinen sittlicher seien, als die niederen, ist obendrein eine Behauptung, die erst bewiesen werden muß. Nach Diesterweg „lehren Erfahrung und Geschichte, daß die Extreme sittlicher Rohheit an den beiden Enden der Scala der Menschheit, an dem untersten und an den obersten, gefunden werden.“ In weiterer Beziehung auf die betreffenden Bedenken macht er geltend, „daß keine Klasse der menschlichen Gesellschaft die sogenannten gemeinen und armen Leute an Mitleid mit dem Unglück (sie haben es empfunden), an Bereitwilligkeit zur Hülfe, an Dienstfertigkeit und ähnlichen Tugenden übertrifft. Das Laster des Geizes — nach der Bibel die Wurzel aller Uebel — ist nicht unten, sondern oben zu suchen. —“

Gegen andere Einwände, welche den besprochenen gegenüber weniger häufig sind, wollen wir uns nicht speciell wenden; es wird hinreichend sein, schließlich an die Erfahrungen zu erinnern, welche man überall macht, wo die allgemeine Volksschule besteht; in Nordamerika, besonders in New-York, in der Schweiz, besonders in Zürich, auch in Schottland spürt man keinen der besprochenen Nachtheile — im Gegentheil: man hört die günstigsten Zeugnisse über sie. Eins derselben gestatten wir uns

anzuführen. Dem Vorstand der Dresdner Schuldeputation, Stadtrath Peschel, wird von befreundeter Hand aus Zürich geschrieben: „In Canton Zürich sind durchaus die öffentlichen Schulen von allen Ständen besucht und nehmen den ersten Rang ein. Die Privatanstalten stehen dagegen sehr zurück und rekrutiren sich fast nur aus Nichtschweizern. Ich kenne auch keine einzige derartige Anstalt in Zürich, welcher ich lieber als der Cantonschule meine Knaben anvertrauen würde. Daß es keine „Armenschulen" giebt, versteht sich von selbst."

Mit den bis jetzt von den Gegnern gemachten Gründen gegen die allgemeine Volksschule ist also weder die Verwerflichkeit noch die Unausführbarkeit derselben bewiesen; sie ist ausführbar, wenn man nur will. Wir haben daher zum Schluß noch auf die Frage einzugehen, ob die allgemeine Volksschule gleich oder verschieden zu organisiren sei und überschreiben diese Darlegung

Die Organisation.

„Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen" — ist Diesterwegs Absicht. Er verlangt „Gleichheit der Jugendbildung" an sich und auch Gleichheit der Stände vor dem Ziele derselben. Daraus ist geschlossen worden, daß die allgemeine Volksschule als solche „jede Art von höherer Volksschule" ausschließe. Dr. Rée bezeichnet diese Interpretation als einen Fehlschuß und Grundirrthum des Betreffenden. „Wo in aller Welt," sagt er, „wollte die allgemeine Volksschule höhere Schulen ausschließen? Diese würden neben der allgemeinen Volksschule freilich eine andere Organisation verlangen, nämlich ihre untern Klassen abwerfen und mit ihrem Unterrichte da anfangen müssen, wo die allgemeine Volksschule endet." Der Gegensatz derselben besteht daher nicht in den höhern Schulen, welche für das specielle Berufsbedürfniß arbeiten, sondern in der Standesschule, welche gleich ihr für die Jugend im schulpflichtigen Alter bestimmt ist. Daraus ergiebt sich zunächst, daß die allgemeine Volksschule nur das Maß von allgemeiner Bildung im Auge hat, welches für das schulpflichtige Alter als erreichbar gilt und für dasselbe ausreichend ist."

Sie wird somit nach den Kräften ihrer Schüler und nach der Beschaffenheit ihrer Bildungsmittel ihr Lehrziel bestimmen. Dr. Rée verlangt als solches das der jetzigen mittlern oder höhern Bürgerschule, ungefähr nach den Anforderungen, welche in Hamburg, Berlin und Leipzig an diese Schulkategorien gemacht werden.

Derjenige, welcher zuerst eine unsrer allgemeinen Volks-

schule ähnliche Anstalt eingeführt wissen wollte, war Karl Mager, dessen Darlegung Wichard Lange den Vorfechtern derselben zugesellt hat. Was dieser „deutsche Schule" nannte, nämlich eine der allen Ständen gemeinsamen Elementarschule folgende Schule, welche vom 10. Jahre an diejenigen Schüler der Letzteren aufnimmt, welche von gelehrter und speciell beruflicher Bildung absehen, hat sich in Verbindung mit der Elementarschule zu der Bürgerschule im engeren Sinne dieses Wortes, oder wie sie wohl auch genannt wird, zur mittleren Bürgerschule herausgebildet" — dem Lehrziele und den Lehrgegenständen nach; fügt man hierzu noch das Moment der Frequenz seitens aller Stände — so erkennt man die von uns gewünschte allgemeine Volksschule wieder.

Wenn wir auch jetzt im Allgemeinen das Lehrziel als das der mittlern oder höhern Bürgerschule betrachten, so werden doch Abweichungen nach localen Verhältnissen sowohl bei diesem, als auch bei den Bestimmungen über einzelne Lehrgegenstände gestattet werden müssen, was auch Diesterweg andeutet. Zeiten und Orte sind verschieden, und in dieser Beziehung denkt er sich die allgemeine Volsschule beispielsweise, „anders in See- und Handelsstädten, als im Binnenlande", aber auch „in ewig fortschreitender Entwickelung." — Es dürfte sich daher kaum etwas Endgültiges über diese Punkte sagen lassen; vielmehr wird bei der Berathung derselben außer den von uns entwickelten Principien, für welche wir allerdings allgemeine Gültigkeit in Anspruch nehmen, den besondern, lokalen Verhältnissen ein angemessener Einfluß zuzugestehen sein. Der Bürgerschullectionsplan Leipzigs zählt folgende Unterrichtsgegenstände auf: Religionslehre und Bibelkunde, deutsche Sprache, Weltkunde; Geschichte und Geographie, besonders des Vaterlandes, Naturkunde und praktische Fertigkeiten; Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen; diese müssen selbstverständlich überall wiederkehren; eine Ausschließung des einen oder des andern würde die Principien der allgemeinen Volksschule alteriren. Hinsichtlich des Religions- und fremdsprachlichen Unterrichts, welcher letztere kaum obligatorisch werden dürfte, würden gewiß die Meinungsverschiedenheiten schärfer hervortreten. Den für uns maßgebenden Principien gemäß müßte Ersterer auf alle Fälle confessionslos sein, und es wäre den Erziehungspflichtigen zu überlassen, ob sie das konfessionelle Element noch durch Privatunterricht pflegen, oder dem Confirmandenunterrichte überlassen wollten. Indessen harrt noch eine ziemlich wichtige, wenn auch mit der vorliegenden Sache in keinem nothwendigen Zusammenhange stehende Organisationsfrage ihrer Lösung.

Dr. Rée hat, zunächst für Hamburg, den Vorschlag gemacht, die allgemeine Volksschule in zwei Stufen zu organisiren:

Primar= und Sekundarschulen. Denkt man an den Fall, daß er für befähigtere Schüler, die gleichwohl zu arm sind, um in einer höheren Schule sich eine specielle Berufsbildung anzueignen, eine Wohlthat werden könne, wenn ihnen eine Sekundarschule unter denselben Bedingungen, wie die allgemeine Volksschule offen stände, mit Zielen, welche sich der Berufsschule näherten — so wird man diesen Vorschlag angemessen finden; auch für den Fall würde er sich empfehlen, wenn ein wohlhabender Vater einsieht, daß die mangelnde Befähigung seines Sohnes es nothwendig macht, ihn wenigstens in den Elementargegenständen desto mehr zu befestigen, wozu denn die Primarschule die beste Gelegenheit bieten würden — und zuletzt dann, wenn ein Knabe noch während seiner Schulpflichtigkeit in ein Gymnasium, eine Realschule oder Fachschule eintreten soll, in welchem Falle man einen geeigneten Zeitpunkt da finden würde, wo das Ziel der Primarschule erreicht ist. Obgleich sich viele sehr energisch für eine derartige Organisation verwenden, sehen wir doch von einer eingehenderen Erörterung ab, weil sie dem Kernpunkte dieser Frage für jetzt noch zu ferne steht.

Das finanzielle Moment hat schon bei der Entscheidung seine gebührende Würdigung gefunden, und wir haben nur aus dem so eben Angeführten den Schluß zu ziehen, ob die allgemeine Volksschule allenthalben gleich zu organisiren sei und Zeit= wie Ortsverhältnisse nur insofern Berücksichtigung verdienen, als sie nicht die Principien alteriren, auf denen die allgemeine Volksschule aufgebaut ist. —

„Holz für die Armen!“ — so lauteten die letzten Worte eines verewigten Kämpfers für Volkswohlfahrt, Dr. Zelinka's, des Bürgermeisters von Wien; — unser Schlußwort heiße:

Bildung für alle Bildungsbedürftigen!

III.

Zur Frauenfrage*).

New=York, 2. Juli 1870.
301. E. 10th Str.

Herrn Dr. Wichard Lange,
Herausgeber der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht.“

Geehrter Herr!

Ein Artikel über die „Frauenfrage“ in ihrem Juli=August=Hefte, der außer der Kritik des Hillern'schen Romanes: „Ein Arzt der Seele“ verschiedene Bemerkungen als Einleitung ent=

hält, die den Standpunkt des Verfassers, Herrn R. K. und also wohl im Ganzen auch den der „Rheinischen Blätter“ gegenüber dieser Frage präcisiren, veranlaßt mich, Ihnen in diesen Zeilen einige Gegenbemerkungen zu überschicken, denen Ihr Billigkeitsgefühl in Erinnerung des „Audiatur et altera pars!“ die Aufnahme in Ihren geschätzten Blättern hoffentlich nicht versagen wird.

Anknüpfend an die in der Einführung des zu besprechenden Gegenstandes aufgestellte Behauptung des Herrn R. K., daß in dieser Sache, in der Sache der Frauen nämlich, eine Frau „die competenteste Richterin“ sei, scheint es mir geboten, Herrn R. K. auf die Kritik aufmerksam zu machen, welche das betreffende Werk in der „Stuttgarter Allgemeinen Frauenzeitung“ erfahren und von welcher hier der Schluß folgt, wie ich ihn in der „Neuen Zeit“ von hier abgedruckt finde; derselbe lautet:

> „Zum Schlusse sei uns noch gestattet, unser Bedauern auszusprechen, daß in dem vorliegenden, sonst höchst fesselnd geschriebenen, mit wahrhaft poetischen Stellen und gelungenen Schilderungen geschmückten Werke eine Anschauung des Wesens und der Bestimmung der Frau vorwaltet, wie sie glücklicherweise mit den hervorragendsten Kundgebungen der bezüglichen Literatur in Opposition steht. Um so tiefer aber ist jenes Bedauern, als es selbst eine Frau ist, aus deren Feder das Werk geflossen.“

Diese beiden Blätter nun, die „Stuttgarter Allgemeine Frauenzeitung“ und die „Neue Zeit“ von New-York, welche diese Kritik im Original und im Abdruck bringen, werden größtentheils von Frauen und für Frauen geschrieben, und wenn wir Herrn R. K.'s Behauptung als richtig anerkennen sollen, so befinden wir uns hier schon in einem sehr unbequemen Dilemma, das gewiß nicht weniger fühlbar wird, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die große Mehrzahl der jetzt lebenden Frauen in Ansichten erzogen ist und lebt, denen gegenüber die in dem erwähnten Werke vorwaltenden Anschauungen mindestens als ziemlich freie bezeichnet werden müssen. Die Folge davon ist, daß wir schon drei verschiedene Urtheile von „competentesten Richterinnen“ haben, die uns ungefähr das Entgegengesetzte sagen. Was folgt daraus? — Doch wohl nur die eigentlich selbstverständliche Wahrheit, daß der Mensch — gleichviel ob Mann oder Frau — der „competenteste Richter“ in solchen

---

*) Wir theilen die psychologische Anschauung des Verfassers, nach der das Gemüth nur eine „Betheiligung des Reflexionsvermögens“ ist, nicht, veröffentlichen aber mit Vergnügen den Ausdruck seiner Ansichten, Weiteres unserm R. K. überlassend. D. R.

Prinzipienfragen ist, der am vorurtheilsfreiesten und in Folge dessen am logischsten denkt. Es ergiebt sich daraus ferner unmittelbar, daß die Vorkämpfer für absolute Gleichberechtigung der Frauen auf allen Gebieten des Lebens, alle Einwürfe gegen das von ihnen erfochtene Prinzip als Vorurtheile und in Folge dessen als unzureichend begründet nachzuweisen haben.

Daß nun auch erfahrene Schulmänner, wie Herr R. K., nicht vorurtheilsfrei, weil zum Theil noch in den herrschenden Anschauungen befangen sind, das in einigen Hauptpunkten nachzuweisen, soll die Aufgabe dieser Zeilen sein. Als Gehülfin steht dem Schreiber derselben eine, wenn auch nicht langjährige Lehrererfahrung, namentlich hier zu Lande zur Seite, wo die Ausbildung des weiblichen Geschlechtes mit der des männlichen gleichen Schritt hält, ja sie sogar im Durchschnitte an Qualität und an Quantität überflügelt.

Die Geschichte der Stellung der Frauen, wie sie Herr R. K. kurz als Einleitung giebt, um zu zeigen, wie schon seit Jahrtausenden an der Lösung der Frauenfrage gearbeitet wird, leidet entschieden an jener Auffassung, welche mit dem Vorurtheile für die herrschenden Anschauungen an die Thatsachen herantritt und sie denselben, wenn auch in etwas reformatorischem Sinne, anzupassen sucht.

Die Stellung der Frauen bei den Hellenen war durchaus nicht „ein Zustand orientalischer Unmündigkeit und Abhängigkeit“ in dem heutigen Sinne; schon deshalb nicht, weil die, fälschlich als christliche Einrichtung verschrieene, Monogamie schon im alten Hellas der normale Zustand war, während das sich später entwickelnde Hetärenwesen immer als Beleidigung der rechtmäßigen Gattinnen galt, was in der Metropole des christlichen Empire heutzutage nicht einmal der Fall ist. Bei den Doriern namentlich genossen nach Plutarch, wie auch Kolb in seiner Culturgeschichte erwähnt, die Frauen einer großen Unbeschränktheit und übten sogar einen gewissen Einfluß auf das öffentliche Leben aus. Daß die Frauen an den Gastmählern der Männer nicht theilnehmen dürfen, was als ein Zeichen „orientalischer Abgeschlossenheit“ aufgefaßt werden könnte, das finden wir ähnlich jetzt noch unter der Aristokratie des allerchristlichen Altenglands, bei der sich jetzt erst die „continental manner*)“ mehr und mehr einbürgert.

Wenn Herr R. K. ferner in der Verherrlichung edler Frauen von Seiten der griechischen Dichter „eine prophetische

---

*) D. h. mit der Dame zur Tafel zu gehen und mit ihr dieselbe zu verlassen, anstatt daß Herren und Damen von entgegengesetzten Seiten den Eßsaal betreten und Letztere sich nach kurzer Zeit wieder zurückziehen und die Herren ihrem Schicksale (sich zu betrinken) überlassen.

Divination großer Geister" zu sehen glaubt, so wird es nöthig, an die edlen Frauengestalten unserer Dichter zu erinnern, z. B. an eine Maria Stuart, eine Jungfrau von Orleans, eine Emilia Galotti oder auch nur an eine Dorothea, eine Minna v. Barnhelm, eine Lotte. Diese Ideale deutscher Dichter entsprechen ebensowenig der Wirklichkeit, wie jene der griechischen, ohne daß deshalb die (in diesem Falle nicht einmal sehr anspruchsvolle) Hoffnung berechtigt ist, die Mehrzahl dieser Gestalten seien Gebilde einer „prophetischen Divination." Es ist einfach die Idealisirung, welcher ein Dichter alle seine Gestalten, Männer so gut, wie Frauen, unterwirft. Oder ist etwa ein Achilles oder ein Odysseus weniger ein der Wahrheit entrücktes Ideal, als eine Antigone?

Wenn Herr R. K. das Christenthum „die Religion der Humanität und der Freiheit" nennt, so befindet er sich in einem Irrthume, den Viele begehen, und der eben nur mit seinem christlich-germanischen Standpunkte entschuldigt werden könnte. Das demokratische Prinzip der Gleichheit aller Menschen, welches die christliche Religion ursprünglich beseelte, so lange sie unterdrückt wurde, war schon nach wenigen Jahrhunderten, sobald sie zur Herrschaft gelangte, einem Kasten- und Sektenwesen unter Laien und Priestern gewichen, wie es die alten Juden, von denen es das Erbe war, nicht ausgebildeter gekannt hatten. Die „orientalische Unmündigkeit" der Frauen zog aber in Deutschland erst mit dem alttestamentlichen: „Und er soll Dein Herr sein!" ein und war eine jener Segnungen, die das Christenthum unsern Vorvätern, bei denen vollständige Gleichberechtigung geltend gewesen war, als Pathengeschenk mitbrachte.*)

Was man in Folge dessen von den Ansichten derjenigen Ritter zu halten hat, die zumeist das Schwert mit der Harfe, und Krieg und Mord mit Dichtung und Minne vertauschten, ist ziemlich einleuchtend. Außer ihrem poetischen geht den Erzeugnissen dieser „Minnesänger" jeder weitere culturhistorische Werth ab, und ein Versuch, wie ihn Herr R. K. macht, dieselben in Etwas zu rehabilitiren, kann wiederum nur von seinem christlich-germanischen Standpunkte aus erklärlich scheinen.

Doch nun zur Sache!

Der Kern dieser liegt, wie der Schwerpunkt aller socialen Fragen in der Erziehung, in der Bildung. Und hier kommt derjenige Punkt zur Sprache, welcher die Grundlage bildet für alle Ansichten über den Unterricht des weiblichen Geschlechtes, welche Herr R. K. mit der großen Mehrzahl aller Gebildeten theilt und aus denen sich seine Vorschläge nach dieser Richtung hin von selbst ergeben.

---

*) Mulier taceat in ecclesia! gehört ebenfalls hierher.

„Der psychische Unterschied zwischen Mann und Weib beruht bekanntlich vorwiegend darauf, daß in dem Seelenleben des Weibes das Gemüth vorherrscht, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß auch der Verstand der Frau dem des Mannes nach mancher Seite hin überlegen ist.“ Diesen Unterschied faßt Herr R. K. als einen angebornen, dem Weibe von Natur eigenthümlichen, nicht als einen anerzognen auf und führt dann genau aus, was die Frauen ganz, halb oder gar nicht lernen sollen, während bei den Männern anscheinend alles beim Alten bleiben soll; Letztere sollen, wie bisher, lernen können, was sie wollen, trotzdem daß Herr R. K. zugiebt, daß „die Frauen ihnen nach mancher Seite hin an Verstand überlegen sind,“ von welchen Richtungen dann consequenterweise die Männer ausgeschlossen werden sollten, so gut wie die Frauen vorher von jenen, für welche man stets geneigt ist, ihnen jede Befähigung abzusprechen.

Es drängen sich uns zunächst hierbei folgende Fragen auf:

Ist der Unterschied zwischen Gemüth und Verstand ein wesentlicher? und

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verstand?

Allgemeiner Zweck des Denkens ist die Erkenntniß. Dieselbe kommt zu Stande, indem die von der Außenwelt erhaltenen Eindrücke zu Schlüssen über das Wesen der äußeren Objekte führen, welche sich gruppiren zu einem Urtheile, zu einer solchen Erkenntniß.

Dieses Urtheil nun kann entstehen, entweder indem man sich der Gründe desselben klar bewußt ist, oder indem dies nicht der Fall ist; im ersten Falle urtheilt man nach verständiger Ueberlegung, im andern Falle nach Eingebung, nach dem Gefühle, nach dem Herzen, nach dem Gemüthe oder wie man's eben nennen will. In beiden Fällen sind jedoch noch zwei Unterscheidungen zu machen, die ein wesentliches Licht auf die Sache zu werfen geeignet sind: die Gründe selbst, ob klar bewußt oder nicht, können zureichende oder unzureichende sein.

Die Urtheile der ersten Klasse zerfallen daher in:

1) solche, welche durch klar bewußte, zureichende und
2) solche, welche durch klar bewußte, unzureichende Gründe zu Stande kommen.

Die Urtheile der ersten Art bedürfen keines weiteren Commentares; sie werden hauptsächlich von Personen ausgesprochen werden, die außer einem gewissen Maße geistiger Begabung namentlich zu bedeutender Uebung derselben durch logisch-wissenschaftliche Ausbildung Gelegenheit hatten.

Die Urtheile der zweiten Art müssen wir von Personen erwarten, die entweder bei guten Anlagen eine geringe Gelegen-

heit zur Ausbildung hatten oder, was die Regel sein wird; von solchen, die wenig begabt, aber durch Ausbildung und Uebung gewöhnt sind, sich über ihre Gedanken klare Rechenschaft abzulegen, ohne jedoch logische Fehler vermeiden zu können.

Die Urtheile der zweiten Klasse zerfallen ebenso in:

1) solche, welche durch nicht klar bewußte, zureichende und

2) solche, welche durch nicht klar bewußte, unzureichende Gründe zu Stande kommen.

Die Urtheile der ersten Art finden wir hauptsächlich, wie die vorhergehenden nur vereinzelt, bei Personen, die zwar mit bedeutenden Anlagen ausgestattet, doch nie im Stande waren, dieselben durch logisch-wissenschaftliche Ausbildung zu üben. Diese sind es daher hauptsächlich, die wir bei begabten Frauen antreffen und die Herr R. K. meint, wenn er sagt, daß „der Tact des gesunden, wahren Gefühles die logische Gedankenschärfe vollkommen ersetze.“ Zu erklären, wie diese Urtheile zu Stande kommen, würde zu weit führen; es soll hier nur angedeutet werden, daß dies durch die Methode der Analogie geschieht, indem früher gemachte Erfahrungen bei ähnlichen Eindrücken durch momentan stattfindende Gedankenassociation entsprechend in Anwendung kommen.

Die Urtheile der letzten Art endlich sind diejenigen, denen wir bei der großen Masse begegnen, welcher besondere Begabung, hauptsächlich aber Gelegenheit zu entsprechender Ausbildung fast durchgehends abgeht. Und das ist dasjenige, was man im Allgemeinen mit dem would-be Schimpfworte „Frauenzimmerlogik“ zu bezeichnen gewohnt ist. Warum dies so ist, ist leicht ersichtlich, wenn man bedenkt, daß dieser Ausdruck von „Gebildeten“ erfunden wurde und gebraucht wird, bei denen der Unterschied in der logisch-wissenschaftlichen Ausbildung zwischen beiden Geschlechtern bei weitem stärker hervortritt, als dies bei der Masse des Volkes im Allgemeinen der Fall ist. Die Unfähigkeit, logisch zu denken, die sich namentlich in der Unterhaltung zeigt als ein Unvermögen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern (nicht bei der Stange zu bleiben, aus dem Hundertsten ins Tausendste zu kommen) ist eine Eigenschaft, die nichts zu schaffen hat mit dem Unterschiede des Geschlechtes, sondern nur abhängig ist von dem Grade der individuellen Bildung. Man trifft diese Eigenschaft selbstverständlicherweise viel häufiger bei den Frauen, als bei den Männern gebildeter Stände, weil eben Letztere in der Regel viel mehr gelernt haben, als Erstere. Die Unmöglichkeit aber einer logisch-consequenten Debatte über irgend eine Frage mit einer ungebildeten Person, gleichviel ob Mann oder Frau, kann Herrn R. K. von dieser Wahrheit überzeugen, wenn er

nicht, was wahrscheinlicher ist, schon öfter diese Erfahrung gemacht haben sollte.

Und wie wird nun die Antwort auf unsere erste Frage ausfallen, welche lautete:

Ist der Unterschied zwischen Gemüth und Verstand ein wesentlicher?

Die Antwort kann keine andere sein, als: Nein! Der Unterschied zwischen beiden geistigen Thätigkeiten ist nur ein gradueller, und so gewiß der Gesang eines venetianischen Gondoliere nicht weniger Musik ist, als Richard Wagner's Tannhäuser oder Lißt's Prometheus, obgleich Ersterer nicht einmal die Noten kennt, so gewiß ist auch das Gemüth nicht weniger eine Bethätigung des Reflectionsvermögens, als der Verstand, wenn dasselbe auch der Gründe für seine Urtheile sich nicht klar bewußt ist. Am besten wird dies dadurch bewiesen, daß „wahres Gefühl die logische Gedankenschärfe vollständig ersetzen kann."

Aus dem Gesagten ergiebt sich ferner die Antwort auf unsere zweite Frage, welche lautete:

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verstand?

Diese Frage kann überhaupt nur mit Reserve beantwortet werden, weil sie wie die Behauptung des Herrn R. K., der sie ihre Entstehung verdankt, eine viel zu allgemeine Fassung hat, die nicht mit den Thatsachen im Einklange steht. Es muß vorher immer wieder daran erinnert werden, daß von einem derartigen Unterschiede zwischen Mann und Frau nur bei Leuten von einer gewissen Bildung die Rede sein kann, indem man im Allgemeinen der ungebildeten Masse ebenso oft, wenn überhaupt, den Mann gefühlvoller, als die Frau, wie das Umgekehrte findet, weil eben Eines ebenso viel oder, leider viel mehr, ebenso wenig Bildung besitzt, wie das Andere. Daß aber bei den Frauen gebildeter Stände das Gemüth über den Verstand vorherrscht, findet seine einfache Erklärung in dem Umstande, daß eben diese Frauen viel weniger Unterricht und geistige (Verstandes-) Bildung bis auf den heutigen Tag genossen haben und noch genießen, als ihre Männer.

Man denke sich beispielsweise nur, daß allen Professoren- und Lehrersfrauen Deutschlands die Gelegenheit gegeben und sie dazu angehalten worden wären, dasselbe zu lernen, wie ihre Herren Ehegatten; wer wollte bestreiten, daß dann vielleicht manche Professorin ihrem Gemahle beweisen würde, daß es auch genug Frauen geben könnte, bei denen der Verstand das Gemüth überwiegt, so gut wie es Männer giebt, bei denen das Gegentheil der Fall ist — wenn man nur dem weiblichen Geschlechte dieselbe Gelegenheit zur Ausbildung des Verstandes geben wollte, die dem männlichen geboten wird.

Man bilde erst den Verstand der Frau, so wie man seit Jahrhunderten den des Mannes in alle Tiefen der Wissenschaft eindringen ließ, und wenn dann, nachdem ein ähnlicher Zeitraum verflossen, es sich wirklich zeigen sollte, daß „das Gemüth der Frau immer noch über ihren Verstand vorherrscht", dann — ja dann wären nachfolgende Generationen berechtigt, diese Erscheinung als in der Natur begründet anzusehen, und wiederum einen, von dem für Männer verschiedenen, Unterricht für Frauen vorzuschlagen, ähnlich wie ihn Herr N. K. in der Hauptsache jetzt beibehalten wissen will. —

Den Frauen die Logik aufdringen zu wollen, ist ebenso unzweckmäßig, wie es ist, daß dies bei den Männern geschieht; warum aber Frauen, die irgend etwas zu lernen sich geneigt fühlen, daran verhindert werden sollten, selbst wenn dieses Etwas horribile dictu! — die Logik wäre, ist ebenso ungerechtfertigt, wie von einem gewissen Alter des Lernenden an, überhaupt jeder Zwang, der in dieser Beziehung ausgeübt wird. Daher sind „eine gründlichere Untersuchung der Gegenstände, für welche das Weib besondere Befähigung, sowie eine genauere Betrachtung der Behandlungsweise derjenigen, für welche es eine geringere besitzt oder für welche die Bedingungen einer fruchtbaren Verwerthung andere sind, als beim Manne" durchaus nicht „bedeutsame Thema der Pädagogik", wie Herr N. K. meint, sondern ebenso wie auf den höchsten Anstalten, den Akademieen, den Polytechniken und den Universitäten, die jetzt nur für Männer existiren, den verschiedenartigsten Fähigkeiten Gelegenheit zu ihrer besondern Ausbildung geboten wird, so können mit demselben Rechte die Frauen eine derartige Einrichtung ihrer in Zukunft zu errichtenden höheren Bildungsanstalten verlangen. Und sie werden in Deutschland ganz gewiß gehört werden, so gut wie dies hier in Amerika der Fall gewesen ist, und ihre dahingehenden Forderungen werden um so mehr bewilligt werden, da sie selbst die „competentesten Richterinnen" sein müssen über das, was ihr Geschlecht lernen will und was nicht. Und weil hier in den Vereinigten Staaten ein, wenn auch in der Methode sehr mangelhaftes, so doch für beide Geschlechter gleich geltendes Lehrsystem für Primary und Grammar-Schools so gut, wie für Colleges und Academies eingeführt ist, darum wird ein solcher Unterschied, wie er bis jetzt in Deutschland z. B. in dem obigen Satze Ausdruck gefunden, hier auf ein, der Beobachtung sich vollständig entziehendes Maß herabgedrückt. Jede Amerikanerin hat ebensoviel oder ebensowenig Gemüth, wie ihr Mann, ohne daß deshalb jeder und jede Gebildete" unter ihnen jenes „common sense"*) entbehrte, der ihnen das Erstere völlig

*) Wohl am besten mit „gesunden Menschenverstand" wiederzugeben.

ersetzt, weil er sie alle die „considerations“*) im Umgange mit Anderen entwickeln läßt, die wir in der Hauptsache von „tactvollen“ Leuten erwarten. —

Wenn Herr N. K. in der Anticipation, daß seine Vorschläge über die Art und Weise des Unterrichtes für Frauen allgemein als richtig anerkannt und eingeführt werden, von vornherein behauptet, daß die Frauenfrage im Prinzipe als gelöst zu betrachten sei“, so sei es zum Schlusse noch erlaubt, darauf hinzuweisen, daß das, was man unter dem Ganzen der „Frauenfrage“ versteht, eigentlich aus drei, praktisch sich verschieden darstellenden Fragen besteht, die natürlich auf eine Grundidee zurückführbar sind: die Gleichberechtigung beider Geschlechter.

Diese drei verschiedenen Theile, welche auseinanderzuhalten für die Bewältigung des reichen, ja fast unerschöpflichen Gegenstandes sehr von Vortheil ist, sind folgende:

1. Die Lebensfrage oder die Arbeitsfrage,
3. Die Erziehungsfrage und
3. Die Rechtsfrage.

Der erste Theil der Frage ist zum größeren Theile als gelöst zu betrachten; denn, gezwungen von der Nothwendigkeit, ihre Existenz zu bestreiten, arbeiten jetzt Millionen von Frauen in Geschäften und Fabriken in einer so ausgedehnten Art und Weise, wie dies vor einem halben Jahrhunderte noch für unmöglich gehalten worden wäre. Es handelt sich nur noch darum, daß die Frauen Zulaß zu allen Berufsarten erlangen, welchen sie sich zu widmen gesonnen sind, und dann auch namentlich darum, daß die Lohngleichheit eingeführt werde, so daß für gleiche Arbeit derselbe Lohn gezahlt wird ohne Unterschied des Geschlechtes.

So eng wie in letzterwähnter Hinsicht der erste Theil mit dem dritten verknüpft ist, ebenso eng schließt sich an den ersten der zweite Theil der Frage an, welcher jetzt hauptsächlich in Europa in Agitation ist. An einzelnen Orten z. B. in Zürich, wo Frauen zum Studium aller Fächer an der Universität zugelassen werden, sind schon die weitgehendsten Concessionen gemacht; doch wird auch in dieser Beziehung von einer befriedigenden „Lösung“ nur dann erst die Rede sein können, wenn die vollkommene Gleichberechtigung beider Geschlechter als Norm angenommen werden wird.

Und dies zeigt uns den Zusammenhang dieses zweiten mit dem letzten Theile der Frage; dessen thun, im continentalen Europa wenigstens, nur die vorgeschrittensten Vertreter Erwähnung, doch hier in Amerika ist derselbe zur brennenden Tagesrage geworden, so daß jede der beiden großen Parteien schon

*) Im Sinne von „Rücksichten.“

daran denkt, ob er als ein Hauptpunkt in ihrem Programme figuriren soll. Diese Rechtsfrage begreift die endgültige, rechtliche Gleichstellung beider Geschlechter in der Ehe sowohl, wie auch in der Gesellschaft überhaupt, im Staate. —

Auf eine specielle Kritik über das Hillern'sche Werk verzichtend, mache ich Herrn R. K. nochmals auf die obenerwähnte, in der „Stuttgarter Allgemeinen Frauenzeitung“ befindliche, aufmerksam, da dieses Blatt, wie alle ähnlich gehaltenen, gewiß mindestens dieselbe Beachtung verdienen, wie obenerwähnter Roman; denn sie sind ebenfalls geschrieben von „competentesten Richterinnen.“

Geo. W. Rachel.

IV.

Sprachanschauungsunterricht.

Von K. G. Böse.

Jeder Zweig des Elementarunterrichts hat seine besondere Stellung zum Gesammtzweck der Volksschule in seiner ihm eigenthümlichen Aufgabe, wie in den ihm durch seine besondere Natur zu Gebote stehenden Mitteln. Es ist aber so leicht keiner der hierhergehörigen Unterrichtszweige so verschiedenartiger Deutung ausgesetzt, als der Anschauungsunterricht, da er auf der Elementarstufe so-ziemlich die ganze Schule vertritt. Zahl- und Leseunterricht, Schreib- und Singübung zweigen sich allerdings entweder sofort oder doch bald für sich ab; religiöse und Sprachentwicklung, sowie die Fächer des realen Wissens bleiben aber meist auf lange hinaus unter der Firma des Anschauungsunterrichts vereinigt. Vorzugsweise sind es zwei, der Sprachunterricht und der Realunterricht, welche im Anschauungsunterricht um den Vorrang streiten.

Natürlich handelt es sich in diesem Streite nur um das beiderseitige Mehr oder Weniger. Denn wer wollte es möglich machen, Realkenntnisse zu vermitteln ohne Sprache zu üben; oder Sprache zu üben ohne realen Sprachstoff zu verarbeiten. In beiden Richtungen aber kann der Anschauungsunterricht in Extreme verfallen, und das soll nicht sein.

Wenn die Nachfolger von Basedow, Rochow, Zerrenner trotz Dinter, Krause u. a. die Denkübungen, d. h. im Wesentlichen wahre Sprachübungen, ausarten ließen in abstracte, ja, in abstruse Wortkatechisation, so war die Reaction dawider sei-

tens Pestalozzi's berechtigt, indem er den eigentlichen Anschauungsunterricht daraus machte, d. h. die Denk- oder Sprachübungen auf das Princip der Anschaulichkeit begründete. Nach Pestalozzi beginnt nun aber die Spaltung nach der Frage: ob Sprachübung oder Realunterricht. Pestalozzi selbst will vorzugsweise Sprachbildung fördern, und mit ihm Türk, Graßmann, Scholz, Wurst u. a. Als elementarer Realunterrricht aber gilt der Anschauungsunterricht bei Denzel, Wrage, Diesterweg, Graser, Curtmann, Harder u. a. Denzel sieht ihn dabei vorzugsweise im Dienst sittlich-religiöser Bildung, und mit ihm viele andere. Unter den Zeitgenossen will Haesters mit dem Anschauungsunterrichte so ziemlich alles.

Sollte es nicht an der Zeit sein, den Anschauungsunterricht aus dem Ganzen nach zwei Seiten zu befreien? Sprache und reale Kenntnisse sind beide gleich berechtigt. Wer mit ein und demselben Mittel beiden, so sehr verschieden gearteten Zwecken gerecht werden will, befindet sich meiner Meinung nach in der Lage des Mannes, der zweien Herren dienen will und darüber keinen zufrieden stellt. Sinnliche Wahrnehmung, reale Kenntnisse sind die Grundlage aller Verstandes- und Geistesentwicklung, und die Schule ist sie ihren Schülern schuldig. Die Sprache dagegen stellt dasjenige dar, was durch dieses Geisteswachsthum in uns geworden ist, ist aber nicht ohne Weiteres bedingt durch das, was in uns aufgenommen ist, sondern ist zum größten Theil für unsre Schüler, ja, für uns Lehrer etwas einfach Ueberliefertes, mit dem wir das, was wir jeweilig neu in uns aufnehmen, so gut es geht, in Einklang zu bringen haben. Daraus geht nun hervor, daß realistischer Anschauungsunterricht zwar allerdings Sprache geben muß, aber nur in sehr beschränktem Maße der Mannichfaltigkeit unseres überlieferten Sprachschatzes gerecht werden kann, einmal weil er sich durchweg auf die einfachsten Data — der Entwicklungsstufe der Schüler wegen — eingrenzen und sodann, weil er sich deswegen grade in sehr eng gezogenen Begriffskreisen bewegen muß. Man denke nur an Pflanzenbeschreibungen im Elementarunterricht; geben nicht Wurzel, Stamm, Blatt, Blüthe, Frucht, — Standort, Nutzen, den sich regelmäßig wiederholenden Begriffskreis her? Der geborne, der geistreiche Lehrer wird varriiren, wird immer eine anregende Lection der Art geben. Wohin geräth aber die geringere Lehrgeschicklichkeit, die geringere Dosis Geist? Bei der nöthigen Treue werden die realen Kenntnisse wachsen; d. h. — um bei dem Beispiel zu bleiben — Rosen, Kreuzblumen, Lippenblumen, Compositen, Schmetterlingsblumen 2c. werden unterschieden, Blattformen, Fruchtgestalten 2c. werden erkannt, Nutzen resp. Schaden werden kennen gelernt werden; aber die Sprachentwicklung wird an und für sich unter allen Umständen nur

geringe Förderung erleben, unter allen Umständen wegen des Charakters des realistischen Stoffes. Ganz anders ein Anschauungsunterricht, der sich vorzugsweise Sprachbildung zur Aufgabe setzte. Er muß auch reale Stoffe zur Besprechung nehmen, muß also nothwendig reales Wissen anlegen; nur gruppirt er diese realen Stoffe nicht nach Kategorien, welche durch sie bedingt sind, sondern nach den Begriffskreisen und Sprachformen, welche er als Sprachunterricht zur Anschauung bringen will. Auch das geringere Lehrgeschick wird auf solchem Wege leichter beiden Hauptrichtungen des Anschauungsunterrichts gerecht werden.

Aber warum der Anschauungsunterricht nothwendig zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen soll, das ist es, was ich nicht einsehe. Naturgemäß — und deshalb auch schulgemäß, pädagogisch richtig — fordert der elementare Realunterricht seine besondere Art und Weise, hat seine besondere Begriffsgruppen und Begriffscombinationen, seine besonderen Empfindungsformen zu pflegen, hat auf seine besondere Weise das Kindesgemüth zu erheben und zu adeln, ist durch seinen eigenthümlichen Inhalt und durch seine eigenthümliche Methode ein an sich eigenthümlicher Zweig des Elementarunterrichts, der in sich selbst die Gesetze seiner Steigerung zum höhern Unterricht angelegt besitzt. Ebenso naturgemäß fordert der elementare Sprachunterricht seine besondre Art und Weise; denn er hat zwar nicht seine besondern Begriffskreise zu pflegen, sondern die geeignetsten Mittel und Wege ausfindig zu machen, um die Schüler in den Besitz des größtmöglichen Theils unsers nationalen Wort- und Begriffsschatzes zu setzen, und sie zu befähigen, denselben sicher, richtig und gewandt zu handhaben. In den beiden hängt aller Erfolg des Sprachunterrichts, und in Ersterem fast mehr als in Letzterem, weil einerseits Reichthum an Begriffen von selber eine Art Herrschaft über die Formung derselben gebiert, wenn auch vielleicht eigenartig, wider die hergebrachte, oder richtiger wider die historische Art dieser Formung, die Grammatik, verstoßend, weil dagegen andrerseits Grammatik neben Armuth an Wort und Begriff, was wohl neben einander gedacht werden kann und, wenn man nur suchen will, erschrecklich oft neben einander vorkommt, ganz entschieden noch lange nicht Sprache ist. Aber allerdings gehört beides mit einander zur Schulaufgabe im Sprachunterricht, und der Elementarunterricht hat damit zu beginnen, oder vielmehr fortzusetzen, was vor der Schulzeit längst begonnen ist. Des Kindes Frage: Was ist das? ist das Prototyp des realistischen Anschauungsunterrichts; seine Frage: Wie heißt das? sollte ebenso das Prototyp des sprachlichen Anschauungsunterrichts sein. Denn die Sprache ist selbst ebensowohl wie Pflanze, Thier, Geräth 2c. ein Gegenstand, der auf dem Wege

der Anschauung gelernt werden kann und soll, da sie als etwas Fertiges sich fortpflanzt auf die Jugend, und unmittelbar ihr Werden und ihre Entwicklung allein dem sprachforschenden Gelehrten fühlbar werden, die Resultate dieses Werdens sofort höchstens dem sprachkundigen Gebildeten, der großen Masse des Volks aber höchstens nach Ablauf langer Perioden zum Bewußtsein kommen. Die Schule aber als künstliche Veranstaltung wartet nicht, bis das Kind fragt: Wie heißt das? Bei der vergleichsweisen Armuth der Schule an Realitäten würde sehr wenig zu beantworten sein. Die Schule giebt Wort und Begriff, läßt Wort und Begriff ebensowohl anschauen als Pflanze und Thier, nicht zwar mit Augen des Leibes, sondern des Geistes, je nach deren Kräftigkeit, läßt Wort und Begriff, ebensowohl als Pflanze und Thier nach Theil, Eigenschaft, Gestalt, Beziehung zu Verwandtem zc. prüfen —: das ist Sprachanschauungsunterricht. Wie der Realanschauungsunterricht sich aufbaut zum eigentlichen Naturkundunterricht, ebenso hat der eigentliche Sprachunterricht seine Wurzel zu fordern im Sprachanschauungsunterricht. Daneben bin ich ebenfalls der Meinung, daß nicht allein der Realunterricht der Volksschule, sondern daß ebensowohl der Sprachunterricht derselben durchaus auf dem Boden der Anschauung bleiben soll. Denn in beiden wachsen wohl mit der fortschreitenden Entwicklung des Kindes die jeweiligen speciellen Aufgaben, wächst mit derselben die Bedeutsamkeit der Stoffe; aber die Anschauung hat so lange alle Einsicht zu vermitteln, bis abstractes Denken dieselbe vermitteln helfen kann, und das liegt außerhalb der Volksschule, schon wegen der mangelnden physischen Reife des Gehirns der Jugend im Volksschulalter. Erweiterung des Wortschatzes wie der Grammatik sind durch die ganze Volksschule hindurch auf dem Wege der Anschauung anzubahnen und weiterzupflegen.

Eine Disciplin, welche bisher zwei verschiedene, jede für sich so höchst bedeutsame Richtungen zu vertreten bestimmt gewesen, wird sicherlich zweckmäßiger gespalten. Realanschauungsunterricht ist berechtigt. Ich fordere aber aufs Entschiedenste neben demselben den Sprachanschauungsunterricht.

Zwar glaube ich, daß auf der untersten Stufe des Anschauungsunterrichts eine Scheidung nicht nothwendig ist. In den Landschulen zumal, durchweg aber überall hat die Schule im Beginn alles Unterrichts mit gewissen Schwierigkeiten zu kämpfen, die auf dem Gebiet der Sprachentwicklung liegen, und die erst bis zu gewissem Grade beseitigt sein, deren Beseitigung erst wenigstens angebahnt sein muß, ehe von einem weiteren gedeihlichen Wechselwirken zwischen Schule und Schüler die Rede sein kann; mangelhafte Ausbildung der Sprachorgane, nachlässige oder aus verschiedenen singulären Ursachen gradezu fehlerhafte

Sprachgewöhnung und endlich der locale Dialect bringen solche Schwierigkeiten. Das Benennen von sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen, ihrer Theile, ihrer Thätigkeiten, ihrer Eigenschaften (Merkmale) muß den Ausgangspunkt des Unterrichts bieten, und darin fallen offenbar die Anfänge der Schularbeit an der Sprachentwicklung und die Anfänge alles Realunterrichts gradezu zusammen. Da lassen sich demnach ziemlich unabhängig die Stoffe fürs Gespräch bestimmen rein nach dem stofflichen Interesse für dieselben bei den Kindern, oder, was auf dieser Stufe mir dasselbe zu sagen scheint, rein nach den Anforderungen des realistischen Anschauungsunterrichts, und den Elementen der Sprachentwicklung geschieht dabei ihr volles Recht. So wie aber diese ersten Schritte zurückgelegt sind, soll entweder der Anschauungsunterricht ganz und gar mit entschiedenstem Bewußtsein von der Bedeutung dieser Aufgabe sich der Sprachentwicklung widmen und sich begnügen, reale Kenntnisse mittelbar zu beschaffen, indem er natürlicher Weise reale Grundlagen für seine Gespräche voraussetzt; oder er hat sich zu scheiden in Real- und in Sprach-Anschauungsunterricht, wobei freilich wiederum beide einander wechselseitig stützen, da die moderne Schule nicht anders kann, aber nach meiner Ueberzeugung Letzterer mehr dem Ersteren, als umgekehrt, mittelbar zu Hülfe kommt.

Die moderne Schule soll nicht mehr spötteln über das „Katechisiren“ über Begriffe wie: wesentlich, nothwendig, zufällig, möglich, wirklich, ähnlich, Art, Gattung, Unterart, Nebenart, Körper, künstlich, natürlich, hart, weich, zähe, spröde, gehen, laufen, kriechen, springen, Ursach, Wirkung, Zweck, Mittel, nützlich, schädlich, recht, unrecht, können, wollen, sollen, dürfen, müssen 2c. 2c.; sie soll nur verlangen, daß diese Begriffe der Jugend nicht ohne reale Grundlagen aufgezwungen, — nicht durch sublime Katechisierkunst in abstracter Wortspalterei aus dem Kinde herausgelockt werden. Denn unsere Sprache ist längst nicht mehr die sinnliche Natursprache. Ihr Wortschatz ist zu gutem Theil abstracter Natur, der sinnlichen Urbedeutung nach allein dem Sprachgelehrten noch zugänglich. Ich bin kein Sprachgelehrter und mag mich irren; wenn ich aber das kleine Kind von der „Muhmuh,“ oder der „Buhkuh“ sprechen höre, so fallen mir bos und βοῦς der Lateiner und Griechen ein, und ich meine die sinnliche Grundlage des Begriffs Kuh zu vernehmen. Wenn das nicht fehlgeschossen ist, so frage ich, ob bei allen Worten unsrer Sprache nachzuweisen ist, woher die erste sinnliche Wortanlage stammt? Nun ist zwar nicht nöthig, um eine reale Grundlage für das Wort zu haben, auf diese erste sinnliche Wortanlage immer zurückzugreifen; das bietet uns heute die sinnliche Anschauung an deren Statt. Aber lassen sich denn alle Begriffe unsrer Sprache unmittelbar und an und

für sich zu sinnlicher Anschauung bringen? Muß nicht in Wahrheit eine große Anzahl von den unentbehrlichsten Begriffen je aus einer Reihe von sinnlichen Anschauungen durch Denkprocesse entwickelt, sozusagen losgelöst werden? — gleich z. B. eine Menge aus der oben citirten Reihe von Begriffen? Fehlen dürfen doch diese Begriffe keinem, der Sprache besitzen soll. Fehlen sie unsern Schülern, so verstehen sie uns Lehrer, so verstehen sie ihre Schulbücher nicht; denn wir und unsre Bücher können jene nicht entbehren — und auf Schritt und Tritt haben wir zu erklären, wenn wir nicht vorarbeiten, oder die Schüler werden daran gewöhnt, gänzlich Unverstandenes oder Halbverstandenesins Ohr hinein und wie das nicht anders seiu kann wieder herausstreichen zu lassen. Ich appellire an die Erfahrung. Ist es nicht alle Tage, daß wir bestätigt finden können, wie leicht und wie häufig wir halb und deshalb gar nicht, oder gradezu falsch aufgefaßt werden? Ein freilich banales Beispiel dazu mag die ständige Frage der Schüler bei uns zu Hause sein: „Soll ich nur eben hinaus?“ statt: „Darf ich eben (auf einen „Augenblick) hinausgehen?“ Sollen und dürfen ist doch nicht dasselbe.

Neben solchen Erwägungen kann Goltzsch' Vorwurf gegen „die bisher in den Schulen vielfältig für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprachübungen ohne bestimmten Inhalt“ nicht bestehen. Sprachlich musterhafter Lehrstoff (sagt Goltzsch), „führt das im Denken noch ungeübte und wortarme „Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter als die „langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an „allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken im Stande ist.“ Soll das im „Denken noch ungeübte, wortarme“ Kind durch das Lesebuch Sprache gewinnen, so muß es doch der Lehrer thun, und ob das langweilig und ermüdend ausfällt oder nicht, ist wesentlich Sache des Lehrers. Soll das nicht sein, so geräth der Unterricht in den reinen nackten Wortkram hinein, ist recht „ohne bestimmten Inhalt;“ denn das Wort des Lesestücks ist doch nicht ohne Weiteres an sich, dem wortarmen Kinde „der Inhalt“, d. h. seinem Inhalt nach ohne Weiteres klar. Goltzsch verlangt, daß die Schule das Kind auf demselben Wege weiter führen soll, den es bereits vor der Schulzeit in seiner ersten Denk- und Sprachbildung betreten hat: aber „es vermag es niemand zu leugnen, daß das Kind „seine erste Denk- und „Sprachbildung durch das Auffassen der Worte, Vorstellungen „und Gedanken anderer Menschen erlangt hat,“ — und deshalb soll das Lesebuch jener Weg für die Schule sein. Wenn nun aber Goltzsch' Vordersatz und Nachsatz aufeinander beruhen, so fällt der Nachsatz mit dem Vordersatz; denn dieser beweist nur,

daß Goltzsch keine Ahnung hat von der ersten Geistesentwicklung des Kindes, das zwar wohl die Sprache auf dem Wege der Ueberlieferung gewinnt, aber gewiß nicht ohne vorher die Realität, welche das Wort nennt, in sich aufgenommen zu haben, also daß die Sprache, die Vorstellungen und Gedanken nun für das Kind nicht mehr die andrer Menschen, sondern seine eigne selbsterfahrene und selbsterlebte Sprache ꝛc. sind. Lernt auch das blödsinnige Kind sprechen? Es ist blödsinnig, weil es weniger erlebt wie vollsinnige Kinder; es lernt sprechen in dem Maße, wie künstliche Veranstaltung ihm das Selbsterleben zu erleichtern im Stande ist. Der Abstufungen aber zwischen Blödsinnigkeit und Vollsinnigkeit giebt es unzählige.

Mit meiner Ueberzeugung, daß die Sprache selbst zum Substrat der Anschauung zu machen ist, trete ich allerdings mit klarem Bewußtsein der That nach in die vorbeckersche Zeit des Sprachunterrichts zurück. Das wird ja an sich zwar wohl kein Vorwurf zu sein brauchen; aber ein Rückwärts hat immer zunächst eine Art von Abgeschmack. Dagegen jedoch halte ich nirgends das nunquam retrorsum für übler angebracht als bei der Prüfung pädagogischer Fragen. Da kann die Praxis längst, ohne sich dessen klar bewußt geworden zu sein, das Gute geübt gehabt haben; es kann überwuchert, verdrängt worden sein nicht blos durch feindselige, sondern ebensowohl durch verwandte, nicht blos durch irregeleitete, sondern ebensowohl durch in sich ebenfalls berechtigte Bestrebungen: und die bessere oder vollständiger überschauende Einsicht greift zu dem scheinbar Ueberwundenen zurück. Soll es da unbedingt und ausnahmslos heißen: nunquam retrorsum? Prüfet alles und behaltet das Gute fest.

Den gesammten Sprachunterricht wünsche ich gruppirt in Sprachanschauungsunterricht (Krause, Zerrenner z. B.) in Grammatik (möglichst einfach gehalten, auf Becker'scher Grundlage, Honcamp z. B.) und in Gelegenheitsbenutzung bei mündlichem Gespräch aller Art mit dem Kinde, bei mündlichem Vortrag und bei schriftlicher Gedankendarstellung desselben und beim Lesen.

Die Gestaltung, welche der Sprachunterricht durch Becker und seine Jünger gewonnen hat, ist im Wesentlichen die, daß das formale Element, das Erkennen der grammatischen Gestaltung der Sprache in den Vordergrund getreten, die Uebung der Sprache selbst aber auf die grammatischen Uebungsstoffe (Sätze), auf schriftliche Ausarbeitungen der Schüler und auf das Lesen im Lesebuch ꝛc., im Wesentlichen also auf die geschriebene Sprache beschränkt worden ist. Das ist einseitig; ich bin mit Hildebrand geneigt, die gesprochene Sprache als das wichtigere Sprachbildungsmittel anzusehen, d. h. vom Standpunkt der Schule gesprochen; den mit klarer Absichtlichkeit veranstalteten Sprachübungsunterricht neben der Benutzung aller sich nur irgend

darbietenden Gelegenheiten obenan zu stellen. Die immer noch wachsende Hochfluth von Schulgrammatiken, die sich im Wesentlichen nur in unwesentlichen Dingen unterscheiden, und wenn sie Auflagen erleben, fast regelmäßig in die Breite wachsen, sind das Symptom jener Unterrichtsgestaltung. Becker nennt selber die Grammatik „die eigentliche Turnschule, in welcher sich vorzüglich die intellectuellen Kräfte entwickeln und üben.“ Allerdings ist Grammatikunterricht auch Unterricht; daß aber Grammatik Sprache sei, ist ein Irrthum der Becker'schen Schule. Sprache ist die Summe der Begriffe, die ein Volk sein eigen nennt, mag es sie schöpfen, woher es will; Grammatik ist nur das System von Gestaltungsgesetzen, wie es zwar allzeit flüssig, aber für den gegebenen Zeitpunkt dem Nichtsprachgelehrten als etwas Festes und Unwandelbares erscheinen muß. Es hat ja doch jede Sprache ihre eigne Grammatik, die einsilbige chinesische sowohl als die anreihende mexicanische und als unsre flectierende deutsche Sprache. Wenn auch gewiß wohl jeder Sprache an sich eigenthümlich, ist doch die Grammatik für alle Nichtsprachgelehrten nichts als ein Hülfsmittel, das Begriffsmaterial der Gedanken so darzustellen, daß der Landsmann den Gedanken verstehen, d. h. reproduciren kann, wie der Sprecher ihn selber producirt hat. Grammatikunterricht anstatt Sprachunterrichts mußte fast mit Nothwendigkeit ausarten, mußte trotz allem Sätzemachen (Wurst) inhaltleer und unfruchtbar werden und bleiben.

Die Reaction dawider ist längst da. Otto und Kellner machen das Lesebuch zur Grundlage des gesammten Sprachunterrichts; aber wenn man der Sache auf den Grund geht, doch eigentlich nur des Grammatikunterrichts. Weil nun aber das Lesebuch einmal kein Grammatikbuch ist und nun und nimmer sein kann, da die Nationalliteratur nicht nach der Grammatikschablone schafft, weder Poesie noch Prosa, so wurde durch alles Zergliedern (oft genug eigentliches Zerfasern) doch nur ein grammatischer Mischmasch für die Zerstörung von Freude und Geschmack am Lesen eingetauscht. Aus dieser Erkenntniß entsprangen die Sprachlesebücher (Burgwardt), nach meinem heutigen Geschmack wahre Monstrositäten von Lectüre. Eher möchte ausführbar sein, wie Hermes und Engelien Lesestücke zu finden, welche systematischen Grammatikunterricht drauf zu bauen gestatten. Ich fürchte aber, daß das allein auf der untern Stufe des Unterrichts wirklich möglich sein wird; für die obern Klassen der Volksschule verlange ich Lesestoff, der nicht nach grammatischen Kategorien bestimmt, d. h. eingeengt, oder wohl gar zurechtgemacht wird. Das Beste — sofern es nur grade noch im geistigen Gesichtskreise der Jugend liegt —, ist grade gut genug für dieselbe; welcher erste Schriftsteller aber schreibt nach und für Grammatikparagraphen. Die selbständige Auf-

gabe des Lesebuchs wird bereits vorherrschend wieder anerkannt, wenigstens dem Grammatikunterricht gegenüber; dem Realunterricht direct seinen Stoff zu liefern, das wird ihm hoffentlich auch einmal abgenommen, so daß es dann ausschließlich nur noch die Nationallitteratur in der Volksschule zu vertreten behält. Das ist aber ein Punkt, der hier nicht seine Erörterung finden kann.

Was hat diese Reaction wider den puren Grammatikunterricht zu bedeuten? Nichts, als daß der Sprachunterricht aus der abstracten, für die „wort- und begriffarme" Jugend abstrusen Formexercirerei erlöst und in das Gebiet der lebendigen Sprache selber zurückgeführt werden müsse. Wahrhaft lebendig ist aber die *gesprochene* Sprache, erfaßt in dem Moment, wo das hörbare Wort sie austönt, wo sie noch erfüllt ist mit dem ganzen frischen logischen, sittlichen, ästhetischen oder religiösen Interesse, welches das Wort geboren; wahrhaft lebendig ist deshalb das Wort des Schülers, das nicht durch künstliche Veranstaltung der Schule, sondern aus dem eignen Sprachdrang desselben auf dem Spielplatz z. B. an's Licht springt. Das ist nun nicht schulmäßig. Im Sinne der Schule gesprochen, soll diese lebendig gesprochene Sprache nicht passiv erwartet, sondern activ, nach bestem Wissen und Können der Natur abgelauscht, hervorgerufen werden, damit das sachliche Interesse, aus welchem das Wort entsprang, d. i. das Interesse am Begriffs- oder Gefühlsinhalt der Sprache unmittelbar hinübergeleitet werden kann auch in die Erörterung der abstracten Formfrage. Wesentlich hat aber diese künstliche Veranstaltung der Schule — ich nannte sie schon oben: Sprachanschauungsunterricht: — die Aufgabe, den Schülern ihre Sprache selber zu bereichern, den Wort- und Begriffsvorrath derselben zu erweitern. Wie viel Worte beherrschen die Menschen? Der Gebildete beherrscht ihrer mehr, als der Ungebildete; ein Wort beherrschen heißt seinen Begriffsinhalt durchdringen. Unbestreitbar giebt es aber Menschen genug, die ihr Leben lang mit wenigen Hundert Worten haushalten müssen. In dieser Linie liegt die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Muttersprache. Nicht Wortheldcn, sog. halbgebildete Räsonneurs, soll sie hervorbringen, wohl aber Menschen, die mit Genuß auch einmal einen Schiller, Lessing, Göthe ꝛc., einen Häusser, Wirth, Treitschke ꝛc., einen Roßmäßler, Bernstein oder gar Humboldt ꝛc. lesen können, — können, weil sie nicht in jeder Zeile nothwendig stolpern müssen über Steine des Anstoßes in fremden unverstandenen Begriffen und deshalb unverständlichen Gedanken- und Ideenverbindungen, oder doch, da solche Steine des Anstoßes unvermeidlich sind, sich nicht durch selbige abschrecken lassen, sondern einen neuen Genuß schöpfen aus der Gewinnung eines neuen Begriffs, und deshalb demselben nachforschen, bis sie ihn

besitzen, und nun erst ihren Schriftsteller verstehen; Menschen, die einer klaren, ergreifenden Rede folgen können; Menschen, die mit gewissem Grade von Sicherheit die Muttersprache zu brauchen verstehen, die meinetwegen — ich bin ketzerisch genug, auf Grammatik gern so viel zu verzichten, wenns nicht anders geht; — in die minutiösen Feinheiten, z. B. der Reaction des Verbs nicht allzutief eingedrungen sein mögen, aber, reich an Sprache, dennoch Geistesleben, eignes Geistesleben ans Licht fördern können —: solche Menschen ist die deutsche Volksschule ihrem Volk schuldig. Diesterweg sagt: Erst die Sache, dann das bezeichnende Wort. Das heißt: Anschauung, heißt aber noch nicht, daß im Anschauungsunterricht nur, oder wesentlich nur sinnlich wahrnehmbare Sachen um der Sachen willen besprochen werden dürften. Erst die Sache, dann das Wort — das Wort soll stehen bleiben. Ich fordre nur einen Sachunterricht, der das Wort, die Sprache selbst, zum Gegenstand der Anschauung zu machen im Stande ist. Dann allerdings ist die Sache auch eine Sache, die auf dem Wege der Anschauung, des Selbsterlebens, beherrschen gelernt wird. Das geistbelebte Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler ist das Feld des Selbsterlebens der Sprache für diesen; nur abstracte Grammatiktheorien gehören nicht dahin.

Grammatik ist nothwendig. Aber sie soll längst praktisch und unbewußt durch den Sprachanschauungsunterricht dem Schüler zu eigen gemacht sein, wenn der Sprachunterricht sie bestimmt zu formuliren beginnt. Sie muß kurz gefaßt sein. Leicht gesagt; aber wie kurz? — So kurz, daß ein Buchhändler kein Geschäft damit machen zu können glauben muß. So kurz und bündig, daß sie wirklich gelernt werden, und für den vorkommenden Fall wirklich dem Besitzer ins Gedächtniß kommen kann. So kurz, daß ihre Begriffserklärungen nicht alle Fälle möglichst erschöpfen zu wollen prätendiren, sondern im Gegentheil bei aller nöthigen Schärfe so weit gefaßt sind, daß dem Schüler die große, selbstgeschaffene Freude möglich bleibt, ihre Kategorien durch eignes Finden in allem Sprechen und Schreiben und Lesen mehr und mehr mit Inhalt zu füllen.

Dies Letztere giebt den Gelegenheitsunterricht, der ja das augenblickliche und unmittelbare Interesse des Kindes am speciellen Fall erfaßt, um diesen zu erörtern und so zu sagen am rechten Ort ins grammatische Schema einzufügen, nicht um dies Schema zu erweitern, sondern dem Skelett Fleisch und Blut zuzuführen.

Ich mag mich wenden, wie ich will: ich finde zur Beherrschung der Sprache nun einmal Reichthum an klaren Begriffen für nothwendiger als die Grammatik und darf gewiß wenigstens damit auf Zustimmung hoffen, wenn ich behaupte, daß Begriffsreichthum ohne Grammatik, d. h. extra erlernte Grammatik

Sprache ist, welche ein reiches Seelenleben darzustellen, und das Seelenleben der Nation dem Einzelnen zuzuführen im Stande ist, daß aber Grammatik ohne einen reichen Wortschatz, so weit Eins ohne das Andre irgend denkbar ist, nimmermehr als Sprache gelten kann. Wenn nun meine eigne Erfahrung, so wie mein Urtheil, das sich gründet auf die Bearbeitungen des Anschauungsunterrichts und des Sprachunterrichts, welche mir zu Gesicht gekommen, mich nicht täuschen, so geht der Anschauungsunterricht unsrer Tage vorherrschend auf reales Wissen, und der Sprachunterricht auf Grammatik, auf mehr oder weniger feine Distinctionen in derselben aus, und Gewinnung von Begriffen wird einfach dem Gesammtunterricht überlassen, und das heißt oft genug so viel als vernachlässigt. Bleiben wir nicht tausendmal im Unterricht stecken, blos weil wir auf Begriffe stoßen, welche wir ihrer Einfachheit und unmittelbaren und allgemeinen Unentbehrlichkeit wegen im Schüler voraussetzten, und weil wir nun finden, daß wir uns geirrt?

Deshalb ist es, daß ich die Frage aufwerfen möchte, ob es nicht zweckmäßig wäre, den Anschauungsunterricht klar auseinanderzulegen in Real- und in Sprachanschauungsunterricht, damit beide, namentlich aber Letzterer, die damit gegebenen Aufgaben klarer erfassen und nicht in Anstrebung derselben durch Vermischung der beiderlei Aufgaben gehemmt werden. Ich bin der Meinung, daß die Sprache ebenso wie irgend welche Realität zum Gegenstande des Anschauungsunterrichtes gemacht werden kann, also auch soll, daß aber dann der Inhalt der Worte der Sprache es ist, welcher den Stoff dieses Unterrichts abgeben muß, und bin, bis ich eines Besseren belehrt werde, der Ueberzeugung, daß damit der Sprachunterricht der Schule erst die ihm zukommende Basis erhält.

V.

Pädagogische Quellenschriften.

III.

Briefe von Gräfe und Dreßler.

I.

Bremen, d. 2. Jan. 1866.

Hochgeehrtester Herr College!

Sie haben mich durch Ihre freundliche Zuschrift vom 30. v. Mon. angenehm überrascht. Ich habe Ihnen in der

letzten Zeit so manche Veranlassung gegeben, mit mir unzufrieden zu sein, daß ich nicht darauf rechnen konnte, sobald wieder mit Ihnen zusammen zu treffen. Wie vielfach wir aber auch in gewissen Anschauungen und Auffassungen auseinander gehen mögen, unser zu früh dahingeschiedener Schmidt konnte und mußte uns auch einmal zusammenführen. Ich habe denselben nicht minder innig geliebt und nicht weniger geschätzt, als Sie, wenn auch nicht so enthusiastisch.

Freund Lüben ist sehr zurückhaltend — in gewissen Dingen — und er hat sich gegen mich nie über die Ursachen ausgesprochen, welche die Verhandlungen zwischen ihm und Gotha damals zum Scheitern brachten, und ich habe keinen Grund gehabt, denselben nachzuforschen.

Schmidt's Ansicht über die Kindergärten können Sie allerdings genauer kennen als ich. Als ich im Sommer 1862 zuletzt mit ihm darüber sprach, äußerte er sich aber so, daß ich schließen mußte, seine Ansicht habe sich bedeutend geändert. Von Enthusiasmus für die Sache, wie vorher, konnte damals bei ihm nicht mehr die Rede sein. Er sah den Kindergarten nur noch als ein Mittel zur Verbesserung der häuslichen Erziehung an und als solches für eine vorübergehende Erscheinung.*)

Was Sie über den „Schlußsatz" sagen, zeigt mir von Neuem, daß Sie zu sehr geneigt sind, zwischen den Zeilen zu lesen. Oder hätten das diesmal nur Andere gethan? Was man in Ihrer Nähe munkelt, ist allerdings nicht so ganz aus der Luft gegriffen. Ich bin in mancher Beziehung mit Ihnen unzufrieden, habe noch vor nicht langer Zeit in einem Briefe an Meier in Lübeck meinem Herzen etwas Luft gemacht und werde Ihnen, wenn wir einmal persönlich zusammenkommen, Ihr Sündenregister nicht vorenthalten. Indeß haben Sie oder Andere zwischen den Zeilen des „Schlußsatzes" doch mehr gelesen, als wirklich dazwischen steht. Hätte ich dabei an Sie gedacht, ich würde geglaubt haben, mich an den Manen Schmidts zu versündigen; denn ich wußte recht gut, welche Freundschaft und welches Vertrauen er Ihnen schenkte, und daß Sie desselben nicht unwürdig waren. Obgleich ich Sie nicht persönlich kenne, so weiß ich doch genug von Ihnen, namentlich das, daß Sie nicht der Mann sind, sich an Andere anzudrängen, damit einige Strahlen ihres Lichtes auf Sie fallen. Es giebt ganz andere Leute, die jenen „Schlußsatz" auf sich beziehen können und mögen**).

---

*) Ich hatte Gräfe vorgeworfen, daß er in seinem Referate über die Kindergartenlitteratur für den Lüben'schen Jahresbericht von den Ansichten Karl Schmidt's gänzlich abweiche. W. L.

**) Gräfe hatte behauptet, daß er Leute kenne, die sich nur an Karl

Was Planta betrifft, so vermag ich Schm.'s Urtheil nicht zu unterschreiben. Unser verewigter Freund war zuweilen in seinem Urtheile etwas zu schnell entschieden und ließ sich für eine Sache mitunter zu rasch und zu sehr enthusiasmiren. Es war das nur eine Folge seiner ganzen schönen Individualität*).

Einen für Sie geeigneten Lehrer der Philologie weiß ich Ihnen zwar heute nicht zu nennen, ich habe aber bei einem mir recht tüchtig bezeichneten jungen Philologen in Jena anfragen lassen, und sobald bejahende Antwort eingegangen, Sie auch inzwischen einen Ersatz nicht gefunden haben sollten, werde ich Sie benachrichtigen.

Für Ihre Offenheit und Ihre freundlichen Gesinnungen gegen mich meinen aufrichtigen Dank, und zum neuangetretenen Jahre für Sie meine besten Wünsche.

Mit vollkommenster Hochachtung

Ihr
ergebenster Diener
Dr. Gräfe.

II.

Bremen, d. 12. Febr. 66.

Hochgeehrter Freund!**)

Sie müssen sich diese Anrede schon gefallen lassen; wenigstens würde nur ein förmlicher Protest Sie künftig dagegen schützen. Auch ich habe dieselbe zuvor bei mir öfter wiederholen müssen, um mich daran zu gewöhnen. Es blieb mir aber nur die Wahl, Sie entweder zum Freunde oder zum Verehrer zu haben, und da ist mir der Freund ungleich lieber. Wir gehen freilich in vielen Dingen ziemlich weit auseinander und haben auch für das uns Gemeinsame oft sehr verschiedene Ausdrucksweisen; die freundschaftliche Verbindung zwischen Männern beruht aber doch nicht allein auf Gleichheit von Ansichten und Weisen des Ausdrucks, sondern wohl noch mehr auf der Uebereinstimmung in gewissen Grundanschauungen und Characterzügen, und wenn ich nicht irre, fehlt diese zwischen uns nicht.

Die Uebersendung von Fröbels Spiel- und Koseliedern mußte mich höchlich überraschen; denn es ist wahr, ich bin Fröbel, oder richtiger dem Fröbelianismus, wie er sich seit etwa

---

Schmidt herandrängten, um einige Strahlen seines Ruhms auf sich zu lenken. W. L.

*) Gräfe wollte Martin Planta keine pädagogisch-geschichtliche Bedeutung zuerkennen, die ihn Karl Schmidt ganz entschieden zusprach. W. L.

**) Gräfe war und blieb ein Gegner der Bestrebungen Friedrich Fröbel's, beurtheilte dieselben indessen in den letzten Jahren seines Lebens milder und gerechter, als in seinen jüngeren Jahren. W. L.

15 Jahren ausgebildet hat, nicht ganz grün. Fröbel's Person, Character und Bestrebungen haben aber damit nichts zu thun. Diese habe ich namentlich lieben, achten und ehren gelernt, seit ich mich eingehender mit ihm beschäftigt habe. Ich nahm mir damals sogar vor, den Versuch zu machen, in einer besondern Schrift das zu entwickeln, was mir in seinen Anschauungen und Bestrebungen wahr oder falsch, für die weitere Ausbildung der Erziehungsidee ausgiebig oder unfruchtbar erschien. Ein Beweis, daß ich seine Bedeutung doch nicht ganz verkenne. Andere Arbeiten und der Gedanke, daß nicht ein Einzelner und schon jetzt, sondern die öffentliche Meinung und die Zeit darüber zu entscheiden, berechtigt sei, ließ mich den Plan wieder aufgeben.

Sie haben zwischen den Zeilen des Schlußsatzes meines Referats über Fröbel gelesen, daß ich denselben für einen Schwärmer halte. Obgleich ich jenen Satz in der That nur in einem ganz allgemeinen Sinne niedergeschrieben hatte, so ist doch Ihre Lesart nicht ganz falsch. Fröbel ist für mich allerdings ein Schwärmer, aber in edelm Sinne, also richtiger ein Begeisteter, und ich bin weit entfernt, ihn in die Klasse solcher Schwarmgeister zu setzen, deren Ueberspanntheit und thörichte Strebensziele nur Mitleid erregen. Aber eben in Folge seiner edeln schwärmerischen Natur vermißt man bei ihm sehr oft Klarheit des Gedankens, und wie tiefe Blicke er auch in das Wesen der Erziehung gethan hat, so hat er sich doch in seinen Erziehungswegen und Mitteln oft vergriffen und geirrt.

Das Letztere gilt namentlich auch von seinen Spiel- und Beschäftigungsmitteln. Das kostbare Geschenk, womit Sie mich erfreut haben, und für das ich Ihnen aufs Herzlichste danke, wird für mich freilich stets ein werthvolles Andenken an Fröbel und an Sie bleiben. Dennoch muß ich offen gestehen, daß ich ungeachtet mancher das Gemüth wohlthuend anklingender Töne für Fröbels Kinderstuben-Poesie mich nicht begeistern kann. — Die Grundidee der Kindergärten ist gewiß gut und schön, die Liebe zur Kinderwelt, die Fröbeln beseelte, rührend; ich fürchte aber, daß man jene Grundidee erst zerstört, den Geist Fröbels erstickt, wenn man, wie dies namentlich von Weimar aus geschieht, das Faltblatt und andere Spiel- und Beschäftigungsmittel und deren Anwendung mehr und mehr in ein System bringt, zu einer Wissenschaft ausbildet, die Kindergärten zu Spielschulen herabsetzt, dadurch aber alle Natürlichkeit im Kindesleben ertödtet. Nach meiner Ansicht kann Fröbel nichts Schlimmeres begegnen, als daß man sich ängstlich an seine Worte und Formen anklammert, statt sich von dem Geiste leiten zu lassen, der seine Grundanschauungen trägt.

Doch genug und wahrscheinlich schon zuviel hiervon.

Es war mir angenehm, zu hören, daß Sie einen, hoffent-

lich recht tüchtigen Lehrer für Ihre Anstalt gefunden haben. Der, den ich suchte, war allerdings auch für Sie bestimmt. Ich habe nur mit Lehrern der modernen Philologie und der Mathematik und Naturwissenschaften zu thun.

Mit größester Hochachtung

der Ihrige
Dr. H. Gräfe.

III.*)

Bremen, d. 26. August 66.

Hochgeehrtester Freund!

Die ehrenvolle Aufforderung in Ihrem freundlichen Briefe vom 23. d. Mon. habe ich in Erwägung gezogen; ich bedauere jedoch, nicht darauf eingehen zu können, so dankbar ich es auch erkenne, daß Sie meiner gedacht und mir dadurch Vertrauen bewiesen haben. Ich bin für journalistische Thätigkeit nichts werth, und so sehr ich es auch für geboten erachte, daß die Richtung Diesterweg's, der unbestritten unser Meister war, in der pädagogischen Journalistik ferner vertreten werde, so weichen doch meine Ansichten von derselben mehrfach so wesentlich ab, daß ich mich den Vertretern derselben nicht zuzählen darf. Ich darf, verehrter Freund, darauf rechnen, daß Sie meine Ablehnung richtig würdigen und trotz derselben Ihre freundschaftlichen Gesinnungen gegen mich fortdauern lassen werden.

Mit herzlichem Gruße

Ihr ergebenster
Dr. H. Gräfe.

IV.

Verehrter Herr!

Auf Ihre Anfrage vom 21. huj., die erst heute an mich gelangt ist, antworte ich Ihnen sogleich, daß es mich freut, Sie als Fortsetzer der Rh. Blätter begrüßen zu können. Von „Zittern und Zagen“ braucht aber nicht die Rede zu sein; Sie werden aller Schwierigkeiten Herr werden. Meinen Namen können Sie getrost mit auf den Titel setzen, wenn Sie glauben, daß dies dem Unternehmen etwas nützen könne, und was ich zur Unterstützung desselben thun kann, soll recht gern geschehen. Viel aber dürfen Sie sich in dieser Hinsicht nicht versprechen, da ich gern etwas Größeres schaffen möchte, das mir schon lange am Herzen liegt. Indeß bleibt wohl zuweilen ein Stündchen, das den Rh. Bl. gewidmet werden mag. Haben sich im Nachlaß

*) Als ich die Fortführung der Rh. Bl. übernahm, wollte ich Gräfe zur Mitarbeiterschaft veranlassen, erhielt aber die folgende ablehnende Antwort. W. L.

des seligen Diesterweg nicht noch Recensionen von meiner Hand gefunden? Ich hatte den Abdruck schon lange erwartet, aber bis heute vergebens. Vielleicht auch hat sie D. für immer zurückgelegt; denn er fand manchmal in meinen frühern Arbeiten manches zu stark, und es könnte sein, daß dies auch in den letztern der Fall gewesen wäre.

Gott zum Gruß.
In größter Hochachtung

Ihr

Bautzen, den 25. Aug. 1866. Dreßler.

VI.

Pädagogische Briefe aus Amerika.

Von Karl Knortz.

IV.

Dr. Rudolph Dulon.

Wie die englisch-amerikanische Pädagogik, so ist auch die deutsch-amerikanische ein Resultat der Erfahrung und des gewissenhaften Experimentirens. Letztere ist zwar noch jung, sehr jung, denn ihr Alter zählt kaum nach Jahrzehnten; aber ihre Resultate sind immerhin schon beachtenswerth und erfreulich. Deutsche Schulen gab es übrigens dahier schon vor mehr als hundert Jahren; aber die Ungunst der damaligen socialen Verhältnisse und die Unklarheit über die Stellung der Deutschen zu den Amerikanern ließ weder eine weitgehende Organisation noch eine sonstige feste Basis schaffen, auf der die späteren Formationen weiter bauen konnten. Wo man damals deutsche Schulen fand, waren sie größtentheils von Predigern zweideutiger Antecedenzien geleitet und zwar weniger mit dem Endzwecke, zukünftige deutsche Bürger eines großen Freistaates zu bilden, als vielmehr, um sich willfährige treuergebene Gemeindemitglieder für die Zukunft zu sichern. Dies war ihre Hauptaufgabe; die Erhaltung der deutschen Sprache galt nur als Mittel zum Zwecke, und deutsche Wissenschaft und deutsche Cultur zu verpflanzen, ist bekanntlich nie die starke Seite der Herren Geistlichen gewesen.

Ein großes Glück war es also für das hiesige Deutschthum, daß die Jahre 1848 und 1849 eine bedeutende Anzahl tüchtiger freigesinnter Kräfte herüber brachten, die dann dem eingefleischten politischen wie socialen Schlendrian muthig den Fehdehandschuh durch Gründung von Turn- und Schulvereinen und gesinnungstüchtigen Zeitungen hinwarfen und so mit ihrem

geistigen Sauerteige die große massive Masse allmählich in's Gähren brachten. Daß sie dabei allen nur denkbaren Schwierigkeiten ausgesetzt waren und beständig mit dem schnödesten Undanke belohnt wurden, ist nicht erst nöthig zu sagen; ebenso auch, daß gar viele der Bürde ihrer freiwillig übernommenen Aufgabe unterlagen und ein trauriges Ende fanden.

Wir haben den Namen einer dieser verdienstvollen Pioniere, der sich dahier das schwierige Amt eines reformatorischen Schulmeisters zur Lebens-Aufgabe gemacht und die mannichfachen Leiden und Plackereien dieses Standes bis zur Neige gekostet hat, unserm heutigen Briefe als Aufschrift vorangestellt.

Dr. Rudolf Dulon, mit dem nicht allein ein allseitig wissenschaftlich gebildeter Mann, sondern auch ein begeisterter Redner und um die religiöse Freiheit im alten Vaterlande hochverdienter Kämpe schied, wurde im Jahre 1807 zu Stendal geboren; er studirte in Halle Theologie und bekleidete späterhin Predigerstellen in Flossau bei Osterburg und in Magdeburg. In letzterem Platze hatte er seine ersten Kämpfe gegen die mittelalterliche Geistesrichtung innerhalb des Christenthums zu bestehen und veröffentlichte daselbst auch sein erstes Werk, „Die Bekenntnißschriften in der reformirten Kirche". 1848 wurde er an die Liebfrauenkirche in Bremen berufen, in welcher Stellung er sich etwas freier regen durfte und es natürlich in der damaligen aufgeregten Zeit reichlich that. Doch war seine Agitation vorläufig mehr gegen religiösen Fanatismus, als gegen die bestehende politische Gewalt gerichtet; gegen letztere trat er erst 1850 in seiner „Bremer Tageschronik" auf, als die eingetretene reactionaire Richtung ihre Zügel gar zu rücksichtslos schießen ließ. Ein Jahr darnach wurde diese anstößige Zeitung polizeilich unterdrückt, und wieder nach einem Jahre trat ein Theil seiner Gemeinde seines zweifelhaften Christenthums wegen klagbar gegen ihn auf und zwang, ihn seine Stelle zu quittiren. Er appellirte zwar gegen dieses ungerechte Verfahren; aber das dortige gewissenhafte Appellationsgericht gestand erst nach Verlauf von sechszehn Jahren die Nichtigkeit der gegen ihn vorgebrachten Gründe ein; zu einer Entschädigung aber verstand es sich nicht.

Dulon, der inzwischen durch seine Schriften „Der Kampf um die Völkerfreiheit" und „Der Tag ist angebrochen" die Aufmerksamkeit der preuß. Regierung in dem Maßstabe auf sich gezogen hatte, daß dieselbe seine Auslieferung von Bremen verlangte, ging, da er nicht Lust hatte, im Zuchthause Wolle zu spinnen, im Jahre 1853 nach New-York, woselbst er die Predigerstelle an vier freien Gemeinden und die Redaction der „Sonntagsblätter" übernahm.

Als sich nun nach Ablauf eines Jahres die ersten Anzeichen eines ernstgemeinten hartnäckigen Kampfes gegen das Institut

der Sklaverei bemerkbar machten und sich die republikanische Partei zu bilden begann, trat Dulon derselben natürlich als echter Humanist bei und zog sich durch einen geharnischten Artikel über „die Schande Amerikas“ den Haß seiner Gemeindemitglieder dermaßen zu, daß dieselben die Gemeinde unverzüglich auflösten und den Sonntagsblättern die nöthigen Geldmittel entzogen.

Darauf gründete Dulon in der Market-Straße eine deutsch-amerikanische Schule, die während ihres zehnjährigen Bestehens als die beste Anstalt New-Yorks galt. Nach dieser Zeit aber kam der Krieg und mit ihm die schlechte Zeit, die dann im Vereine mit dem Umstande, daß Dulon zu großes Vertrauen in Personen setzte, die dasselbe nicht verdienten, das Fortbestehen der Schule unmöglich machten und den Herrn Director bei Nacht und Nebel fort in den fernen Westen trieben, woselbst er eine armselige Predigerstelle fand und in seinen Mußestunden, „um die Ueberbleibsel seines früheren Menschen leidlich zusammen zu flicken und in eine brauchbare Façon zu bringen“ das Buch „Aus Amerika, über Schule u. s. w.“ schrieb. Darin sagt er über seinen Weggang von New-York:

„Er hatte Alles verloren, — für einige Zeit sogar sich selbst. Aber er machte eine neue interessante Bekanntschaft. In den Wochen der zu Grunde gehenden Hoffnung und der näher rückenden Muthlosigkeit war er plötzlich zum alten Mann geworden. Er lernte den alten Mann kennen; — keine Spur der früheren Festigkeit, Sicherheit und Zuversicht schien geblieben zu sein.

So nahm er den Wanderstab in die Hand und ging in die weite Welt hinein. In der Nachbarschaft des sechszigsten Jahres ging er auf's Gerathewohl in die weite Welt hinein, sich eine Heimath zu suchen; — nicht sehr behaglich, aber doch interessant.

Seinen Verpflichtungen kam er nicht nach; er wußte auch genau, weshalb nicht.

Da schrieen und schrieben und druckten sie in die Welt hinein, wahrscheinlich um ihm die Wege zum Fortkommen zu bahnen. Daß er rastlos gestrebt, daß er gearbeitet, jeden Tag bis zum äußersten Grade der Erschöpfung gearbeitet und Alles gethan hatte, was in der Möglichkeit lag, daß er lange Jahre hindurch mit consequenter, unerschütterlicher Strenge sich selbst jede mögliche Entbehrung aufgelegt und Nichts, durchaus Nichts versäumt hatte, was möglicherweise in seiner Macht stand: davon wußten sie kein Wort, — die am wenigsten, die es am besten wissen mußten.

Er ging in die weite Welt. Er ging dahin, wohin die Sonne geht, wenn sie Ruhe sucht, nach Westen.

Auf der Prairie fand er ein Obdach. Als er das Obdach gefunden hatte, setzte er sich hin und schrieb in seinen Mußestunden das Buch, das der geneigte Leser in der Hand hält.

In den Stürmen des kalten Winters hat das Buch ihn erwärmt. Es hat ihm als Beruhigungsmittel und Blitzableiter gedient. Jetzt, im schönen, lieblichen Frühling sendet er es in die weite Welt hinaus, d. h. er schickt es nach Leipzig zum Verleger, den er freundlich bittet, es möglichst vor Druckfehlern zu bewahren, da es ja seine ganze Existenz einem großen Druckfehler verdankt. Oder war es ein Rechnungsfehler?

In New-York leben sie kreuzfidel. Der Respectablität des Herrn Heidenfeldt hat sein Verfahren im Kreise seiner Bekannten sicherlich keinen Abbruch gethan. Darin theilt er die Schicksalsgunst, die dem Dr. Gercke zu Gute gekommen ist. Im Uebrigen steht er in seiner kleinlichen Erbärmlichkeit tief unter dem geistvollen und kraftvollen Dr. Gercke. — Gercke's Verfahren mag Entrüstung hervorrufen; Heidenfeldt's Gemeinheit reizt allein den Ekel. — Gercke mag man verabscheuen; der kleine Heidenfeldt ist selbst für die Verachtung zu dürftig. Bei Gercke fehlt das versöhnende Element nicht ganz; er hatte die Kraft, selbstständig Bedeutendes zu leisten. Heidenfeldt war in unserer Hand und unter unserer Leitung ein brauchbarer Handlanger gewesen; — sich selbst überlassen, konnte er nur Dummheiten begehen, und gleich seine erste selbständige That war trotz aller Niederträchtigkeit schlecht und recht eine Dummheit. Was er auf ehrlichem Wege ganz und ungetheilt erhalten konnte, wollte er lieber bruchstückweise als ehrloser Wicht ergaunern.

Einstweilen sitzen Beide, Dr. Gercke und der kleine Heidenfeldt, in der Wolle; wir aber sitzen durchaus nicht in der Wolle.

Wir haben gesät, sie ernten.

Das ist der Lauf der Welt. Gott bessere es!“

Er hielt sich übrigens nur kurze Zeit in Illinois auf und kehrte bald wieder nach New-York zurück und predigte, taufte und copulirte wieder. Aber er schien mit dem Predigeramte kein Glück zu haben; den Orthodoxen war er zu frei und den Freigemeindlern zu kerniggläubig. Sein Standpunkt war der eines speculativen Philosophen, und gegen die unerbittlichen Consequenzen des Materialismus verschloß er sich hartnäckig.

1866 übernahm er das Directoriat der deutsch-amerikanischen Realschule zu Rochester, ein Amt das er bis zu seinem am 11. April dieses Jahres erfolgten Tode mit der größten Gewissenhaftigkeit versehen hat. Ueber seine letzten Augenblicke schreibt seine Tochter, die Gattin des General Sigel in dem „Baltimore-Wecker“:

Sein Tod war ein sehr leichter — er konnte kaum das Gefühl des Todes gehabt haben. Er war gerade seit Weih-

nachten wohler gewesen und hatte den Tag über Schule gehalten wie gewöhnlich. Abends aß er mit gutem Appetit zu Nacht, unterhielt sich mit der Familie, las noch eine recht heitere Anekdote vor, spielte mit seinen beiden Enkeln Julie und Therese, die er sehr lieb hatte, und ließ sie erst nach vielen zärtlichen Küssen von seinem Schooß. Auch die Mutter und Schwestern zogen sich zurück, um ungefähr ½11 Uhr — er selbst blieb sitzen, um Bücher der Schulkinder zu corrigiren, gab aber noch den Auftrag, ihn am nächsten Morgen um ½6 Uhr zu wecken, da er einen Artikel für den „Beobachter" schreiben wollte, um — einige Dollar zu verdienen. Meine Mutter wurde durch ein leises Hüsteln erweckt — sie sprang auf — er rief nach Licht! — im nächsten Augenblick saß er aufrecht im Bett und erbrach sich ein wenig — in diesem Augenblick schlug es 12 Uhr. — Mutter rief meine Schwester, die auch kaum nach Verlauf einer Minute kam — sie sah ihn umsinken und die Augen schließen, keine Zuckung, kein Krampf — das Herz hatte aufgehört zu schlagen! —

Es ist entsetzlich, solch' ein plötzliches Abschneiden des Lebensfadens, und doch ist es für mich ein kleiner Moment der Versöhnung, dieser schmerzlose, schöne Tod nach einem schweren, schweren Leben. Ja wohl, ein schweres Leben hat er hier durchkämpft; nicht nur Uebermaß von Arbeit, auch Sorgen, Mühen, Ungerechtigkeiten aller Art wurden ihm zu Theil; er war verkannt; seine Verdienste wurden nicht geschätzt, und er fühlte es mit Kummer und Bitterkeit. Hätten die Deutschen in New-York nur eine Ahnung gehabt, welch' einem Manne sie die helfende Hand versagten, wie mit ihm auch das wahre Wohl und Heil ihrer Kinder von dannen zog; wahrlich, sie hätten sich vor ihm im Staube gewunden, um ihn zu halten. Seine Schulen waren blühende Anstalten — was sind die deutsch-amerikanischen Schulen jetzt in New-York? Institute, die kümmerlich ihr Leben fristen und in denen keine Früchte reifen wie zu meines Vaters Zeiten. Sein Geist war es eben, der alles durchdrang und durchleuchtete, nicht nur sein vielseitiges Wissen, seine langjährigen Erfahrungen als Schulmann; es war mehr *er selbst*, seine eigenste Individualität, seine Liebe für alle Kinder, seine Hingabe mit Aufopferung seiner selbst, sein vollkommenes Aufgehen in seinem Beruf, in seiner Idee, das seine Schulen und Schüler zu dem machte, was sie waren. In Rochester hat er verhältnißmäßig ruhige Jahre verlebt; allein seine Kraft war gebrochen — sein Geist aber wird fortleben in dem guten Samen, den er ausgestreut. Glauben Sie mir, es wird eine Zeit kommen, wo seine Ideen allgemein verstanden werden; man wird in ihm den Gründer einer vollkommen neuen Erziehungsmethode verehren; — seine Verdienste werden dann

in einem reineren, helleren Lichte strahlen, als jetzt; als jetzt, wo er dahingegangen ist in Kummer und Sorgen, mit gebrochenem Herzen — — wie schon so Mancher, der bei Lebzeiten fast verhungerte, und später — ja dann setzt man ihnen Denkmäler! — sich selbst zur Zierde; den Todten erwecken sie nicht wieder!

VII.

Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft.

Letzter Artikel.

Von Prof. Dr. Haupt.

Wir haben die Culturwissenschaft als diejenige Wissenschaft dargestellt, welche, auf Psychologie basirend, das ganze Nationalbildungswesen umfaßt, zu einem organischen Ganzen oder im Zusammenhange. Die erste, die niedrigste Stufe davon ist das Elementarschul-Erziehungswesen, von den Fröbel'schen Kindergärten ausgehend bis zu Pestalozzi's System des Unterrichts in der Volksschule*). Das Real- und Gymnasialschulwesen sammt dem akademischen Lehr- und Bildungswesen übergehend, haben wir das Volksfortbildungswesen oder die Schule nach der Schule einer ganz besonderen Betrachtung unterworfen und drei Stufen unterschieden, von denen die unterste blos Fortbildung in den Volksschuldisciplinen bezweckt, die zweite, die bei weitem schwierigere und wichtigere, wissenschaftliche Fortbildung besonders zur Ueberbrückung der Kluft zwischen Volksbildung und Wissenschaft zum Ziele hat, und die dritte theils in rein wissenschaftlichen Fortbildungsanstalten, theils in Vereinen für gemeinverständlich, wissenschaftliche Vorträge ihre Basis hat.

Weder über das Bedürfniß noch über den Mangel einer Schule nach der Schule können noch Zweifel obwalten. Aber wie dieselbe äußerlich, und zum Theil auch wohl, wie sie innerlich zu organisiren, ins Leben zu rufen und zum festen Bestande zu führen sei, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Es ist aber schon ein großer Fortschritt, daß man sich darum bekümmert und die Meinungen austauscht — sowohl von Seiten höherer Staatsbeamten als auch von Seiten der Privaten.

So haben wir denn in jüngster Zeit darüber eine Schrift

---

*) Ueber das Wesen der „Krippen" hat S. v. Fichte in dem obengenannten Aufsatze hinreichend gesprochen.

erhalten, welche nicht nur von edler Gesinnung zeugt, sondern auch wegen der zu Grunde liegenden allgemeinen Anschauungen besonderer Berücksichtigung würdig ist. Sie führt den Titel: „Fortbildungs-Unterricht im Anschluß an die Volksschule. Berlin 1869. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung.) Der Verfasser ist Eduard Reichenau (Geheimer Regierungsrath, Dirigent des Kgl. Provinzial-Schulcollegiums der Provinz Brandenburg).

Man kann im Voraus sicher sein, daß von diesem Manne schon wegen seiner Stellung und selbstverständlichen Sachkenntniß nur schwer ins Gewicht Fallendes gesagt sein kann. Dennoch können wir unsre Bedenken und die Verschiedenheit unsrer Ansichten bei manchem Punkte nicht zurückhalten, so sehr wir auch im Allgemeinen ihm beistimmen.

Was im 1. Kapitel „Rückblick auf die Geschichte des Volksschulwesens in Preußen" gesagt wird, könnten wir füglich übergehen. Die Hohenzollernschen Regenten erkannten es frühzeitig, „daß die Macht und Bedeutung eines Staates auf der Grundlage wahrer Volksbildung beruht." Der H. Verfasser mach gegen die Auffassung des „Friedricianischen Geistes" auf die Grundsätze im Eingange des von Friedrich d. Gr. erlassenen Schulgesetzes aufmerksam, worin es heißt, der Zweck sei „den guten Grund zum Wohle des Volkes durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht in den Schulen legen zu lassen." Die wesentlichsten Bestimmungen des Landschul-Reglements von 1763 seien noch gegenwärtig die gesetzliche Grundlage des Preußischen Volksschulwesens." Die eigentliche Trägerin der Idee einer alle Kräfte des Volkes weckenden und zur Aufopferungsfähigkeit anspannenden Nationalerziehung war Königin Luise, deren Tod die Wiedergeburt Preußens vorbereitete und weihte." Hier hätten wir gern mehr darüber erfahren, wie die hochherzige Königin ihre dankbare Verehrung für Pestalozzi zur That werden ließ. Gewiß ist es ihrer Einwirkung auf den König zuzuschreiben, daß Pestalozzi's Principien der allgemeinen Menschenbildung und der naturgemäßen Erziehung der neuen Schulgesetzgebung zu Grunde gelegt wurden, wenn auch sowohl der König selbst, dem die Bildung und Veredlung des Herzens: Aufrichtigkeit, Treue, Festigkeit, und die Erziehung: die Weckung, die Anregung, die Belebung des ganzen innern Menschen, die Ausbildung seiner Anlagen und Fähigkeiten, kurz die allgemeine Menschenbildung" als das Wesentlichste, als das Einzige und Höchste in der Erziehung galt, und Männer wie Stein, Altenstein, Süvern, W. v. Humboldt, Nicolovius, vielleicht auch schon nach Fichtes Belehrungen, den Pestalozzi'schen Ideen der allgemeinen Menschenbildung, der Bildung jedes Menschen nach allen des

Menschen würdigen Bestimmungen hin huldigten und huldigen mußten. Hätte der H. Verfasser diese Principien recht und gerecht ins Licht gestellt, so würde sich der schroffe Gegensatz der Schul-Regulative vom Jahr 1854, denen er das Wort redet, genugsam herausgestellt haben, und man würde leicht erkennen, ob die Beurtheilung dieser aus den Principien einer „gesunden Pädagogik“ abgeleiteten Regulativen, d. h. die Verurtheilung derselben, wie sie jetzt auch in politischen und belletristischen Zeitschriften gegeben wird, z. B. im „Neuen Blatt“, verglichen mit „Zur Vorlage des Unterrichts- und Dotationsgesetzes“ von einem deutschen Pädagogen, eine gerechtfertigte sei und ob sich die Behauptung rechtfertigen lasse, diese „gesunde Pädagogik“ habe sich bereits längst bewährt, besonders durch die Leistungen unsrer aus der Volksschule der Regulative hervorgegangenen kriegstüchtigen Jugend in dem Jahre 1866, wo sie ihre Feuerprobe bestanden. Was den „fünfzehnjährigen Zeitraum der Bewährung“ betrifft, so wird mancher Leser erinnert werden an „Von 1815 bis 1865. Blicke in das Culturleben der jüngsten Vergangenheit Deutschlands“ von Jos. Fritz. Wir wollen hiermit blos auf das audiatur altera pars aufmerksam machen und glauben nicht, daß die Vertheidigung der Regulative das Volk für die Vorschläge des H. Verfassers besonders günstig stimmen werde. Gewiß ist sie keine captatio benevolentiae, und doch hängt das ganze Fortbildungswesen, wenigstens nach unsrer unmaßgeblichen Meinung, vom guten Willen des Volkes ab, bei dem auch die Aeußerungen oder Invectiven der Witzblätter über die Regulative z. B. des Kladderadatsch von größerem Einflusse sind als alle Behauptungen der Staatsmänner oder Beamten zusammen. Und aus diesen Witzblättern läßt sich eine gar schöne Blumenlese von Witzen über die Regulative zusammenbringen. Und dann wird man den H. Verfasser nicht einer patriotischen Geschichtstrübung beschuldigen wollen, zumal da er über das Wöllnersche Religionsedikt nicht viel anderes sagt als was man über die Regulativ-Periode, welche jener Periode doch gleicht, sagen kann? — Gewiß wird man es bedauern, wenn er zu den preußischen Hofhistoriographen, denen Niemand leicht mehr glaubt, gezählt werden sollte. Die Geschichte richtet zuletzt doch unparteiisch und wahr und gerecht, wenn auch spät.

Wir sagen dies alles nur im Interesse der Inswerksetzung der Fortbildungsanstalten.

Das zweite Kapitel „Bedürfniß des Fortbildungs-Unterrichts im Anschuß an die Volksschule“ legt die Ursache davon, daß die in der Schule gewonnenen Begriffe und Kenntnisse so schnell abhanden kommen, und daß in dem Zeitraum seit der Entlassung aus der Elementarschule bis zum Eintritt in die Berufsthätigkeit der größte Theil der gewonnenen Bildung wieder

verloren geht, besonders in der Noth des Lebens. Allerdings drängt die Meisten die „Noth des Lebens" — die Schule zu vergessen; es muß daher für die Knaben der unteren Volksklassen die Zeit vom 14. bis zum 20. Lebensjahre, diese Vielen so verderbliche Lücke zwischen der Schulzeit und der Disciplin im Heere — in einer Weise ausgefüllt werden, welche einigermaßen gegen das Verlorengehen des Erlernten schützt, was durch einen zweckmäßig eingerichteten allgemeinen Fortbildungsunterricht annähernd geschehen kann. Der Impuls dazu ging unter Friedrich Wilhelms IV. Regierung besonders von der richtigen Erkenntnis aus, daß nur durch Hebung der Volksbildung eine dauernde Besserung auch in materieller Beziehung zu erwarten sei. Zahlreiche Vereine und Veranstaltungen mannichfaltiger Art zur Weiterbildung der aus der Schule entlassenen Jugend und zur Weckung geistiger Interessen im Volke wurden ins Leben gerufen. Aber sie gewannen keine dauernd lebensfähige Gestaltung oder erlagen den Stürmen des Jahres 1848. Die später in größeren Städten hervorgerufenen, auf die gewerblichen Interessen berechneten Fortbildungsanstalten leisteten und leisten noch jetzt da, wo sie bestehen, den Bedürfnissen allgemeiner Fortbildung nicht Genüge. Auch ist in der That nicht abzusehen, weshalb nur der Handwerker und der Bauernstand alleinigen Anspruch auf Berücksichtigung haben und die Jugend des Arbeiterstandes von einem so wichtigen Bildungsmittel ausgeschlossen sein sollte." Wir fügen hinzu, daß die Klagen und Unruhen des Arbeiterstandes meist aus dieser Ausgeschlossenheit entspringen, und daß dem sogenannten socialen Uebel nur durch allumfassende unentgeldliche Fortbildungsanstalten abgeholfen werden kann — wenigstens annähernd. Und doch ist in dem Circular-Rescript des Unterrichts-Ministeriums vom 18. December 1863 dies nicht anerkannt und gesagt, es komme lediglich darauf an, durch Verbesserung des Unterrichts in der Volksschule nach Maßgabe der Regulative von 1854 (!!) einen solchen „Nothbehelf" überflüssig zu machen. Vortrefflich, aber nicht scharf genug widerlegt diese Ansicht der Verf. besonders auch, wenn er sagt, daß da jede Kraft, die nicht geübt wird, allmählich schwindet, und da auf die Fortdauer des erziehlichen Einflusses der Schule in dem kritischen Lebensalter vom 14. bis 20. Jahre das Hauptgewicht zu legen ist, das Bedürfniß der Fortbildung der aus der Elementarschule entlassenen Jugend als ein ganz allgemeines bestehen bleibt. Auch das wird hervorgehoben, daß Fortbildungsanstalten ebenso allgemein zugängliche, wie keine Berufsart ausschließlich berücksichtigende Veranstaltungen sein müßten. Der H. Verf. stimmt in diesem Allen mit dem von uns Gesagten fast wörtlich überein. (Vgl. Chemitzer pädagogische Blätter Nr. 18. 1870. „Ueber Volksbildung und Wissenschaft"). Nur bemerken

wir, daß hauptsächlich auf die Lebensfähigkeit solcher Anstalten bei ihrer Gründung zu sehen ist.

Im dritten Kapitel: „Organisation des Fortbildungsschulwesens“, meint nun der H. Verf., daß darum mit jeder öffentlichen Volksschule als ein integrirender Theil des Volksunterrichts eine Fortbildungsschule auf Anordnung der Staatsregierung verbunden werden müsse; damit den Communen nicht neue Kosten dadurch erwüchsen, so müsse der Unterricht von den gesetzlichen 32 Stunden auf 24 Stunden (Vormittagsstunden) herabgesetzt, den Lehrern und Lehrerinnen dafür bis zur Normalzahl von 32 wöchentlichen Stunden die Unterrichtsertheilung in den mit den betreffenden Schulen verbundenen Fortbildungsanstalten ohne besondere Remuneration übertragen werden; der Fortbildungsunterricht sei in den Städten wie in den ländlichen Ortschaften in die Abendstunden zu legen, Sonntagsschulen dürfen nicht stattfinden; der Fortbildungsunterricht müsse unentgeltlich sein und müssen für den Aermsten kleine Fonds beschafft werden zur Lieferung von Schreibheften und sonstige einfachen Lehr- und Lernmitteln. Das hört sich alles recht schön an; aber wenn der H. Verf. auf die Bereitwilligkeit der Lehrer, einer solchen Aufgabe sich mit ganzer Hingebung ihre Kräfte zu widmen, und auf die Opferwilligkeit der Gemeinden rechnet, so bringt er die Mißstimmung der gedrückten und gequälten Lehrer und andrerseits die Indolenz der Gemeinde selbst der Gemeindebehörden und Gutsherrn zu wenig in Rechnung, denen doch auch dadurch, daß sie keine den Pflichten entsprechende Rechte bei der Schulverwaltung haben, Lust und Liebe dazu leicht abhanden gekommen sein möchte. Sehr wichtig bei dieser Angelegenheit ist allerdings, daß die Gewerbeordnung für den norddeutschen Bund vom 21. Juni 1869 in den §§. 106 und 142 die Gemeinden ermächtigt, durch Ortsstatut Gesellen, Gehülfen und Lehrlinge bis zum 18. Lebensjahre zum Besuche einer Fortbildungsschule des Ortes, sowie die Arbeits- und Lehrherren zur Gewährung der für diesen Besuch erforderlichen Zeit zu verpflichten (womit zu vergleichen der unter dem Ministerium von Ladenberg ausgearbeitete Entwurf eines Unterrichtsgesetzes § 14. Alin. 2: Zur Unterrichtsertheilung in Fortbildungsschulen können die Lehrer und Lehrerinnen an den Volksschulen ohne besondere Vergütung soweit verpflichtet werden, als die ihnen überhaupt zugetheilten Unterrichtsstunden die Zahl von 32 wöchentlichen nicht übersteigen). Wie schwer die Lehrherren, Arbeitsgeber ꝛc. dazu zu bringen sind, den betreffenden Jünglingen die nöthige Zeit für diese Schule nach der Schule zu gewähren, und wie schwer die Jünglinge zum regelmäßigen Besuch derselben bewegt werden, davon wissen die Behörden in den Orten, wo solche Schulen existiren, genug zu erzählen. Unsre eigne Erfahrung hat uns gelehrt, daß Sonntags-

Nachmittagsunterricht von 3—5 besonders dann lebenskräftig und fruchtbar ist, wenn gebildete Bürger selbst mit freiwilliger Beihülfe eines oder des andern Lehrers, der es theils aus Liebe zur Sache, theils aus äußerlichen Gründen thut, den Unterricht geben, welcher dann von den städtischen Behörden auf alle mögliche Weise unterstützt und gefördert wird, so daß Lehrer und Lernende dadurch Lust und Eifer bekommen und behalten, kurz, daß es als eine Ehrensache gilt. Prämien-Vertheilung durch den Magistrat, Erlassung eines Theils der Lehrzeit — fanden statt. Eben sollte eine zweite, höhere Stufe für Erwachsenere, die jene Stufe mit Erfolg durchgemacht hatten, und wo mit einigen Gymnasiallehrern mehrere unter den Honorationen, Montags Vormittag und Sonnabends Nachmittag den Unterricht ertheilen wollten, ins Leben gerufen werden — als die Stürme von 1848 eintraten und die politische Umgestaltung alle anderen Interessen zurückdrängte. Daß bei den Lehrern Zulagen, Beförderungen 2c., bei den Bürgern Ehrenbezeugungen mancherlei Art mitgewirkt haben, die Fortbildungsschule in Flor zu erhalten, muß ebenso bemerkt werden, als daß kein Geistlicher irgendwie fungirte. Der Errichter der Anstalt, ein freisinniger Menschenfreund, leitete als gewählter Präses das Ganze. Noch ist hinzuzufügen, daß mit dieser Schule nach der Schule eine Beschäftigungsanstalt für junge Mädchen unter Leitung erwachsener Mädchen und Frauen, eine Kinderbewahrungsanstalt und ein Rettungshaus verbunden war, welches heute noch in segensreicher Blüthe steht. Das Alles hatte die Menschenfreundlichkeit der Bürger geschaffen.

Wenn die Unterrichtsgegenstände in der Volksschule beschränkt werden sollten oder mußten, so wäre wohl der Religionsunterricht in erster Linie zu nennen und von 6 Stunden auf 2 herabzusetzen, wofür wir die Gründe nicht weiter auseinander setzen wollen. Auch andere Disciplinen könnten beschränkt werden, wenn nicht vielleicht ganz in Wegfall kommen, aber nur wenn die Fortbildungsschule für sie der geeignetere Platz ist. Doch möge man dies dem freien Urtheile der betreffenden Lehrer, die dabei auch auf lokale Verhältnisse zu sehen haben, überlassen.

Wenn nun schon unter den ungünstigen Verhältnissen unsere Fortbildungsschule durch den freien Willen der Bürger gedieh, wie viel mehr wird sie nicht überall gedeihen, wenn der mit größerer Dringlichkeit sich geltend machende Trieb nach Selbstverwaltung auch das Schulwesen mehr in die Hände der Gemeinden legt, und Kreis-Schulcommissionen den Fortbildungsunterricht, als mit der Volksschule organisch verbunden, überall so begründen und organisiren, daß im Sinne der Instruction vom 26. Juni 1811 freisinnige, verständige, für die gute Sache des Schul- und Erziehungswesen erwärmte, von

ihren Mitbürgern geachtete Männer dazu berufen werden — wie das namentlich Professor Gneist — im Sinne Steins — ausführlich dargestellt hat? Nicht der dem Abgeordnetenhause vorgelegte Entwurf des Unterrichtsgesetzes, sondern der vom Abgeordnetenhause emendirte Entwurf, kann, wenn er einst Gesetzeskraft enthält, das Fortbildungsschulwesen, das niedrige und das höhere, in Schwung bringen. Wenn aber der Herr Verfasser Superintendenten oder Geistliche des Orts dergestalt in die Schulcommissionen als Aufseher, Ordner und Wächter desselben von Staatswegen beruft, die doch nur etwa als technische Mitglieder zugelassen werden dürften, so wird alle freie Bewegung gehemmt und der Lebensathem erstickt. Nicht einmal als Mitlehrende dürften sie sich, wie die Sachen des Kirchenwesens jetzt stehen, empfehlen. Freie von der Kirche ganz unabhängige Bewegung ist namentlich auf der höheren Stufe des Fortbildungsschulwesens unerläßlich: Hier ist die Wissenschaft alleinige Lehrerin und Herrin, wie es auf der höchsten Stufe in den Vereinen für wissenschaftliche Vorträge bereits der Fall ist. Den organischen Zusammenhang aller Fortbildungsanstalten in einem Kreise oder in einer Provinz unterhalten die Provinzial-Schulcommissionen, auch wohl den Zusammenhang aller dieser Anstalten im Staate — unabhängig vom Cultusministerium insoweit, als sie demselben Bericht zu erstatten haben. Die oberste Stufe ist auch davon frei.

Die Fortbildungsschulen sind freie Schulen, Freiheit giebt ihnen Lust und Leben; aber organischer Zusammenhang und Concentration werde vom Cultusministerium erhalten und befördert. Eine besondre Zeitschrift für das Fortbildungswesen als Organ, nenne man es auch Ministerialblatt, wird nicht fehlen dürfen, aber auch die freie Bewegung nach lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen und nach praktischen und wissenschaftlichen Principien und ihrer Fortbildung ꝛc. nicht hemmen dürfen. In möglichst freisinnigen, wohlwollenden Gewährerlassen bestehe die Oberaufsicht des Staates! Der Herr Verfasser sagt im folgenden Kapitel, es möge von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Regierungsbezirk in allgemeinen Grundzügen eine Richtschnur für die Unterrichtsertheilung in den ländlichen und in den städtischen Fortbildungsschulen festgestellt, die specielle Einrichtung aber den Kreis-Schulinspectoren, künftig unter Beirath der Kreis-Schulcommissionen überlassen werden. Wenn die Schulaufsichtsbehörde nicht vorwiegend aus Geistlichen besteht, oder dieselben nicht eine entscheidende Stimme dabei oder darin haben, möchte nichts dagegen einzuwenden sein. Seminardirektoren dürften nicht hinzugezogen werden, theils weil sie meistens Theologen sind, theils weil der Seminar-Unterricht dem Wesen dieser Anstalten widerspricht. Von den Regulativen darf nicht die Rede sein.

Aus diesem vierten Kapitel, welches überschrieben ist Lehrplan und Unterrichtsweise, müssen wir noch Mehreres hervorheben, was mehr oder weniger unsern Ansichten entspricht.

Wir übergehen das, was über die Anschließung der Fortbildungsanstalten an die in Berlin projektirten Mittelschulen gesagt wird. Höchst erfreulich für uns war zu lesen, daß auch der Herr Verfasser von mindestens 2 Abstufungen, einer unteren und einer höheren spricht: denn die Abstufungen haben wir stets befürwortet, wenn auch in andrer Weise. Wir könnten mit ihm völlig übereinstimmen, wenn seine beiden Abstufungen in die von uns genannte unterste Stufe hineinfielen als zwei Abtheilungen, eine niedere und eine höhere Klasse. Ebenso haben wir stets urgirt, daß diese Anstalten keine Vorbereitungsanstalten für einen speciellen Beruf, keine Fachschulen sein dürfen, sondern allgemeine Bildung bezwecken müssen; und wenn denn doch die besonderen praktischen Bildungsbedürfnisse in den Städten und auf dem Lande einige Berücksichtigung finden sollen, so möge dies blos in der 2. Klasse der niedrigsten Stufe geschehen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Anstalten, welche man auf dem Lande für landwirthschaftliche und in den Städten für gewerbliche Bedürfnisse errichtet hat, lebensunfähig gewesen sind. Idealismus, nicht Materialismus giebt den Fortbildungsanstalten Leben und Bestehen. Materialismus ist außerhalb der Schule zur Genüge vorhanden; jeder Mensch sehnt sich heraus, je besser und edler er ist, desto mehr nach des Lebens höherem Inhalt. Möge er ihn in diesen Anstalten finden — den Sonntag des Werkeltages, rein geistige Nahrung!

Trefflich sagt der Herr Verfasser, daß da im Allgemeinen bei dem Lehrplan von dem Gesichtspunkte auszugehen sei, daß die Fortbildungsschule keine Abrichtungsschule sein solle, auch die Unterrichtsweise eine andere sein müsse als in der Volksschule, daß der Lehrer zu berücksichtigen habe, daß er nicht Schulkinder, sondern junge Leute vor sich hat, welche der Schule schon entwachsen sind; eine trockne schulmäßige Methode, ein Auswendiglernen lassen und Abfragen dgl. würde da nicht am Platze sein. „Der Unterricht wird mehr den Charakter einer belehrenden und zugleich anziehenden, zum Denken anregenden Unterhaltung an sich tragen müssen. Es wird Gelegenheit zu bieten sein, die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in freier Selbstthätigkeit zu üben, und dadurch zu befestigen und zu erweitern.“ Das ist aber keine leichte Sache; es erfordert Lehrer von eminenten Talenten, Pädagogen von großer Erfahrung und Uebung und disciplinarischem Takt. Aber sie werden kommen; sie werden sich heranbilden, und es ist dies nicht sowohl für ein Hinderniß dieser Schulen anzusehen als vielmehr für einen Gewinn der Pädagogik als der Nationalerziehungskunst oder der

Culturwissenschaft, wie wir sie dargestellt haben. Auch wird der Lehrerstand dadurch gehoben oder sein Ansehn heben. Der Herr Verfasser geht nun zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen und der dabei zu befolgenden Methode über. Mit Recht legt er großes Gewicht auf die Lektüre und weiß auch hierbei den Unterschied der beiden Stufen zu bezeichnen. Daß dazu Volks-Bibliotheken erforderlich oder doch wünschenswerth sind, haben wir selbst erfahren. Was über den Unterricht in der Geographie, Geschichte und Naturkunde gesagt wird, unterschreiben wir gern. Physik, Mechanik und Anthropologie verweist er in seine höhere Ordnung. Und hier wäre denn der Uebergang angezeigt zu der von uns genannten und dargestellten zweiten Hauptstufe des Fortbildungsunterrichts, welche der Herr Verfasser nicht berührt, so daß wir seine Darstellung als Unterlage oder Vorstufe der unsrigen freudig begrüßen können. Bemerkenswerth erscheint es, daß der Herr Verfasser sagt, Religionsunterricht, der mit der Confirmation seinen Abschluß erhalten hat, dürfe nicht als eigentlicher Lehrgegenstand zu behandeln sein. Sehr wahr; aber in die von uns genannte zweite Hauptstufe gehört er um so mehr, wie wir dargethan haben, d. h. als Unterricht in der Religionswissenschaft.

Die am Sonnabende vorzunehmende Vorbereitung für die Sonntagsfeier unterliegt aber manchen Bedenken, die wir hier nicht angeben wollen. Das über den Unterricht im Schreiben und Rechnen Gesagte wird Jeder billigen. Für seine höhere Stufe verlangt er auch Unterricht in der Lehre der angewendeten Mathematik, der Technologie und der Chemie mit besonderer Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse der bürgerlichen Gewerbe. Gut; dann sind die kostspieligen Gewerbeschulen überflüssig, und die Kosten können auf die Fortbildungsschulen verwandt werden. Daß auf die Pflege des Volksgesanges ganz besonderes Gewicht zu legen ist, versteht sich wohl von selbst, auch wenn dadurch nur dem Sauren das Süße, der Arbeit das Vergnügen hinzugefügt würde; aber man verfahre nach Engels Vorschriften. Der Unterricht im Zeichnen — namentlich zur Förderung der Geschmacksbildung, dann auch für den Aufschwung unsrer heimischen Industrie — kann nicht entbehrt werden.

Der Herr Verfasser glaubt, daß aus solchem Unterricht auch eine Vermehrung der Zahl der Schulamts-Aspiranten hervorgehen und so dem Mangel an Lehrern abgeholfen werden könne ohne besondere Präparanden-Bildungs-Anstalten zum Eintritt ins Seminar. Wir sind schon weiter gegangen und haben versucht zu zeigen, daß ein zweckmäßig gebildeter und umfassender Fortbildungs-Unterricht auch Gelegenheit geben kann, Lehrer heran zu bilden, die des Seminar-Unterrichts nicht weiter bedürfen, ja, daß dadurch die kostspieligen und tausendfach nicht mit Unrecht

angegriffenen und angeklagten Seminarien unter günstigen Umständen zur Entbehrlichkeit geführt werden könnten. Reifere Knaben oder vielmehr Jünglinge, welche Anlage und inneren Beruf für das Lehramt zeigen, können oder müssen hier Gelegenheit finden, sich praktisch auszubilden, müssen zuerst zu Helferdiensten bei der Unterrichts-Ertheilung benutzt, dann zu selbständigen Lehrern ausgebildet werden können, wenn sie den zweiten Cursus, d. h. die zweite Hauptstufe dieses Unterrichts mit Erfolg absolvirt haben.

(Schluß folgt.)

VIII.

Mancherlei.

I. Gewerbezeichenschulen.

Zum Zwecke der Hebung unserer deutschen Industrie werden immer mehr Gewerbezeichenschulen eingerichtet. Ueber das Vorgehen des preußischen landwirthschaftlichen Ministeriums in dieser Richtung haben wir bereits ausführliche Mittheilung gemacht. Ueber die Beziehungen genannter Schulen zur Kunstindustrie und zur Volksbildung bringt Bruno Meyer im Hefte 109 der von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff herausgegebenen „Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge“ (die wir NB! unsern Lesern wieder und immer wieder empfehlen) eine sehr interessante und lehrreiche Abhandlung. Wir geben hier folgende Stellen wieder.

1) „Man könnte meinen, der Realismus der modernen Bildung verschmähe und entbehre wenigstens leicht die Verschönerung seiner Requisiten durch die Mittel der Kunst; er werde sich sehr bald damit begnügen, daß alle Dinge, deren er sich bedient, der früheren Gestaltung derselben ungefähr ebenso gegenüberstehen, wie die glatt abgedrehten Geschützrohre Krupp's den reich verzierten und als gewerbliche Kunstwerke bewunderten Kanonen der Renaissance und selbst noch des vorigen Jahrhunderts. — Dem ist aber keineswegs so. Zwar giebt es eine Weltanschauung, die sich und Andere glauben machen möchte, sie habe und es gäbe überhaupt keine idealen Bedürfnisse. Wenn diese Ansicht mehr als eine pikante Paradoxie zu sein prätendirte, so gäbe es für ihre Anhänger in der That nur eine Consequenz, das Leben noch in dieser Minute, in der sie sich zu solcher Ueberzeugung bekennen, wegzuwerfen. Denn es verlohnt sich wahrlich nicht der Mühe, ein bewußtes Wesen zu sein und Schmerzen zu ertragen, um nur den Veränderungen einer Handvoll Materie als Schauplatz zu dienen. Wer diese vernünftige und nothwendige Consequenz aus seinem System

nicht zieht, der beweist, daß er bloße Spiegelfechterei treibt, und thäte viel besser, mit seinem losen Wortspiele und seiner cynischen Weisheit nicht sich und Andere zu verwirren oder wenigstens zu langweilen. — Der Materialismus ist das unumstößliche Regulativ und Grundprincip der Forschung, namentlich auf naturwissenschaftlichem Gebiete; aber wenn er sich erkühnt, die Thatsachen des Geistes zu beurtheilen oder gar zu leugnen, so hat die Menschheit ihm zuzurufen, wie Apelles jenem Schuhflicker, der, nachdem seine Bemerkung über eine Sandale den Künstler zu einer Aenderung an seinem Bilde bewogen hatte, am folgenden Tage nun auch an dem Beine zu mäkeln anfing: „Schuster, — bleib' bei deinem Leisten!" — Gerade das Uebergewicht der Verstandesthätigkeit im modernen Leben verlangt ein Gegengewicht, eine Ausgleichung, die nur durch das Spiel der freien Phantasie und durch den Genuß der reinen Schönheit, den die Kunst in jeder ihrer Formen darbietet, in befriedigender Art und Fülle zu bewirken ist." —

2) „Aus psychologisch-pädagogischen Gründen ist die Hereinziehung des Aesthetischen in den Kreis des Unterrichts und der Erziehung eine innere Nothwendigkeit. Die von der wahren Bildung mit Recht zu fordernde Harmonie aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten ist nur durch dieses Mittel zu erzielen. Es genüge hier die Andeutung, daß die Sphäre der Erkenntniß und die des Willens im menschlichen Geiste durch eine ebenmäßig entwickelte und erstarkte Gefühlssphäre vermittelt und verbunden werden müsse, um das volle Gleichgewicht der Kräfte im Menschen herzustellen, und daß das Erziehungsmittel für diese letzte Sphäre eben das Aesthetische ist, welches planmäßig genossen und durch Uebung angeeignet auch diese Gebiete des Geistes so cultivirt und befruchtet, wie es mit den beiden andern durch Erziehung und Unterricht in dem gewöhnlichen Sinne geschieht. — Nichts kann erwünschter sein, als daß diese nothwendige und bisher in dem Organismus unserer Pädagogik arg vernachlässigte Seite der Bildung gleich in einer Form auftritt, durch die sie sich an die Massen wendet und sich ergänzend neben die Thätigkeit der Volksschule stellt. Denn auf der Basis einer guten und allgemeinen Elementarbildung, wie sie so neben der wissenschaftlichen und sittlichen auch in ästhetischer Bildung erreicht wird, läßt sich alsdann ohne große Schwierigkeit für die mittleren und höheren Stufen weiter bauen." —

Schade nur, so fügen wir hinzu, daß es mit der wissenschaftlichen und ästhetischen Basis in den Volks- und namentlich Regulativschulen so überaus traurig aussieht, daß man Erstere kaum durch die Loupe erblicken kann und Letztere vergeblich sucht. Anstatt daran zu denken, Auge, Hand und ästhetischen Sinn des Volksschülers auszubilden, eine solide Grundlage für

eine später auszubauende Erwerbsbildung zu schaffen und dadurch die Hebel zur Vermehrung des Nationalwohlstandes an dem wirksamsten Punkte anzusetzen, treibt man Memorirmaterialismus und läßt unverdaute Katechismusantworten, Bibelsprüche und Kernlieder herplärren. Den Herren ist es nur um die Sicherstellung ihrer dogmatischen Anschauung im Volk und nicht um die Bildung und Beglückung desselben zu thun. — Man erhält einen mehr als wehmüthigen Eindruck, wenn man Schriften wie die Bruno Meyers liest und dabei an die immer noch bestehende Wirklichkeit denkt, in der Unverstand, Selbstsucht und jesuitische Schlauheit ungestört ihre Orgien feiern.

II) **Samuel Heinicke**, der Erfinder des deutschen Taubstummenunterrichts, der naturwüchsige und geniale Pädagog des vorigen Jahrhunderts, hat nun endlich durch Heinrich Ernst Stötzner seine gerechte und allseitige Würdigung erhalten. Stötzner's Schrift ist betitelt: Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken. Leipzig 1870, Julius Klinkhardt. Den Blick auf Heinicke also gelenkt zu haben, daß er nicht allein in der Geschichte des Taubstummenunterrichts, sondern auch der der Pädagogik überhaupt die ihm gebührende Stelle einnimmt, ist ein nicht hoch genug zu schätzendes Verdienst Stötzner's. Soll die Geschichte „das Weltgericht" sein, so muß sie Gerechtigkeit üben gegen Jeden, der in das Rad der allgemeinen Entwicklung erfolgreich eingegriffen hat; versunken und vergessen sei nur Der, dem nichts Nennenswerthes nachgerühmt werden kann. Der Gabe der Gerechtigkeit Stötzner's, die in den „Leipzigern Blättern" erschien, ist nun die der Dankbarkeit, Liebe und Verehrung gefolgt, und ein Lebensbild liegt vor uns, das sich durch seine Gediegenheit und Eigenartigkeit nicht allein den Schulmännern und Erziehern, sondern allen denen empfiehlt, welchen eine warme Schilderung deutscher Originalität und Schöpferkraft, deutschen Mannessinnes und Heldenmuths willkommen ist. Jedem Kämpfer und Dulder soll ganz die Nachwelt geben, was ihm das Leben nur halb gereicht; auch Heinicke wird nunmehr dieser Tribut, dem man ihm bisher zum guten Theile schuldig geblieben war, ganz und ungeschmälert ausgezahlt werden. Damit solches geschehe, kann man der Stötzner'schen Arbeit gar nicht genug aufmerksame und dankbare Leser wünschen.

III) **Ludwig Wolfram**, der Begründer der sehr nützlichen und seither umsichtig und tüchtig redigirten „Allgemeinen Chronik des Volksschulwesens", hat sein Commando dem jüngeren Bruder Robert Wolfram, der ebenfalls als Oberlehrer am Schullehrer=

seminar zu Borna wirkt, abgetreten. Die Chronik bleibt also in der Familie, wird somit auch hoffentlich sich selbst treu bleiben und auf der eingeschlagenen Bahn rüstig voranschreiten. Der Jahrgang 1869, noch von Ludwig besorgt, stellt sich seinen 4 gerathenen Brüdern würdig an die Seite; Robert hat dabei bereits in dem Berichte über das Königreich Sachsen eine hoffnungerweckende Probe seiner sachlichen Befähigung abgelegt. Indem wir dem genannten Unternehmen auch ferner das beste Gedeihen wünschen, geben wir zugleich unserm Bedauern darüber Ausdruck, daß der verdienstvolle Gründer des Organs durch körperliche Indisposition gezwungen wird, das Heft aus der Hand zu legen, hoffend, daß er sich bald einer Verjüngung seiner Kraft erfreuen möge.

IV) Die **Pädagogische Bibliothek**, eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit, welche im Vereine mit Gesinnungsgenossen von Karl Richter herausgegeben und von den Herren Klönne und Meyer in Berlin verlegt wird, nimmt einen rüstigen Fortgang. Zwölf Hefte liegen vor uns. Heft I und II, III und V bringt: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, Heft IV und VI: Salzmann, „Noch etwas über die Erziehung“, Heft VII und VIII: Salzmann, „Ameisenbüchlein“, Heft IX und XII: Salzmann, „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“, Heft X und XI: Comenius, „Große Unterrichtslehre.“ Das Werk von Comenius ist übersetzt, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen worden von Julius Beeger und Friedr. Zoubek; die Erläuterungen und Anmerkungen zu den übrigen Schriften hat Karl Richter geliefert. — Die eigenen Arbeiten der Herausgeber bezeugen den Ernst, mit welchem sie sich ihrer Aufgabe unterzogen haben, beweisen auch, daß sie dieser Aufgabe völlig gewachsen sind. Wir selbst haben die Verlagshandlung auf Karl Richter, als auf den passenden Mann hingewiesen und freuen uns daher doppelt des günstigen Erfolges. Daß der sachkundige Leser den Ansichten unserer Herausgeber überall und unbedingt beistimme, werden sie selber kaum erwarten; allein sie bieten durch ihre Noten und Erläuterungen überall die lebhafteste Anregung, recht gründlich auf die gesammelten Schriften einzugehen, leisten also, was sie leisten sollen und können. Ueber die Zweckmäßigkeit der Auswahl läßt sich einstweilen noch kein sicheres Urtheil fällen und begründen. Das Quellenstudium, welches das Unternehmen in der denkenden Lehrerwelt erwecken und verallgemeinern wird, muß auf die Fortentwicklung des pädagogischen Lebens und Strebens in hohem Grade fördernd einwirken und zur Beseitigung aller hohlen und oberflächlichen Raisonnirerei, Faselei und Schwätzerei

beitragen; wünschen wir also dem wahrhaft zeitgemäßen Unternehmen den besten Fortgang. Der billige Preis (jedes Heft kostet nur 5 Sgr.) macht es auch den mit Glücksgütern nicht gesegneten Lehrern möglich, sich die Schätze der pädagogischen Litteratur zu erwerben und sich dadurch in den Stand zu setzen, die Meister selbst zu hören. Der Gedanke wirkt weit zündender, wenn er uns in der Form entgegen tritt, die ihm sein originaler und genialer Erzeuger gab, als wenn er erst durch einen Alltagskopf hindurch gegangen ist und von diesem eine neue Gestaltung erhalten hat.

V) Die **königlich rheinisch-westphälische Polytechnische Schule zu Aachen** ist im October 1870 eröffnet worden. Die neue Anstalt besitzt ein großartiges Gebäude, zu welchem am Gedenktage der Vereinigung der Rheinprovinz mit der Krone Preußen, von Wilhelm I. der Grundstein gelegt wurde. Die gesammten auf das Institut verwandten, theils noch zu verwendenden Kosten belaufen sich auf 535,340 Thaler. Das Entstehen dieser neuen großartigen Anstalt ist jedenfalls ein „Zeichen der Zeit", das sich vor Allen diejenigen richtig zu deuten suchen sollten, welche das Realschulwesen womöglich unterdrücken und die altclassische Bildung als die allein seligmachende hinstellen möchten. Das moderne Leben mit seinen großartigen und vielseitigen Bildungsfactoren fordert eben sein Recht, und es ist als eine Großmacht anzusehen, der im Kampfe nichts zu widerstehen vermag. Um auch unsererseits der neuen Schöpfung nach Kräften zu dienen, geben wir einen vollständigen Bericht.

Organisation im Allgemeinen.

Die Königliche polytechnische Schule zu Aachen ist eine technische Hochschule, welche dieselben Berechtigungen wie die polytechnische Schule zu Hannover, die Bau-Akademie in Berlin und die Gewerbe-Akademie daselbst besitzt und mit diesen Anstalten in gleichem Range steht. Sie hat eine allgemein wissenschaftliche Schule und außerdem drei Fachschulen,*) nämlich eine Fachschule für Bauwesen (Hochbau oder Architectur) und für Ingenieurwesen, eine Fachschule für Maschinenbau und mechanische Technik, und eine Fachschule für chemische Technik und Hüttenkunde.

Die Lehrgegenstände der allgemeinen Schule bilden die Naturwissenschaften und die Mathematik, sowie diejenigen Disciplinen, welche für die Fachstudien Voraussetzung sind.

---

*) Die Bezeichnung „Fachschule" bezieht sich auf die innere Verwaltung der Anstalt und bedeutet nicht, daß Vorträge für die Hörer obligatorisch sind.

Das vollständige Studium für Architekten und Ingenieure dauert vier Jahre, nämlich ein Jahr allgemein wissenschaftliche Schule und drei Jahre Fachschule.

Die drei ersten Studienjahre sind in den Lehrgegenständen für Architekten und Ingenieure dieselben und befähigen zum Ablegen der preußischen Bauführerprüfung.*) Das vierte Studienjahr ist, je nachdem der Studirende die Architektur oder das Ingenieurfach mehr cultiviren will, für beide Fächer verschieden und befähigt dazu, die preußische Baumeister-Prüfung absolviren zu können.

Das vollständige Studium für die Maschinentechniker dauert vier Jahre, nämlich ein Jahr allgemeine Schule und drei Jahre Fachschule. Doch wird schon in zwei Jahren Fachschule eine abgeschlossene Ausbildung für die Branche ermöglicht, so daß also der Studirende die Wahl hat, die weitere Ausbildung im Construiren und überhaupt eine größe Selbständigkeit im 4. Studienjahre auf der Schule zu erlangen oder solche sich durch Uebergang in die Praxis zu verschaffen.

Das Studium für Chemiker und Hüttenleute dauert im Ganzen drei Jahre, wovon zwei Jahre Fachschule sind. Diejenigen, welche sich zu Lehrern an Gewerbeschulen und den höheren technischen Anstalten ausbilden wollen, können ebenfalls an der Anstalt ihre Studien zurücklegen, und bedürfen, je nach der Qualification, welche sie sich erwerben wollen, einer Studienzeit von vier oder drei Jahren, darin das eine Jahr für die allgemeine Schule inbegriffen.

Beispielsweise werden in der Fachschule für Bau- und Ingenieurwesen: Techniker für den Hochbau (Architekten) und Techniker für Eisenbahn-, Straßen-, Wasser- und Brückenbau, Feldmesser, Geodäten 2c., in der Fachschule für Maschinenbau und mechanische Technik: Maschinen-Ingenieure, Vorsteher mechanisch-technischer Etablissements, z. B. Spinnereien, Webereien, Maschinenfabriken u. s. w., sowie Techniker für das Eisenbahnwesen, in der Fachschule für chemische Technik und Hüttenkunde practische Chemiker: Vorsteher chemisch-technischer Etablissements (Färbereien, chemische Fabriken u. s. w.) und Hüttenleute ausgebildet.

Lehrgegenstände.

Die Lehrgegenstände sind kurz angeführt die folgenden:

A. Ordentliche Vorträge. 1. Höhere Mathematik I. 2. Höhere Mathematik II. 3. Höhere Mathematik III. 4. Dar-

*) Nach Bekanntmachung Sr. Excellenz des Herrn Handelsministers in Nro. 96 des Staats-Anzeigers vom 25. April 1870 ist die Einsetzung einer Prüfungs-Commission in Aachen, vor welcher die preußische Bauführerprüfung abgelegt werden kann, in Aussicht genommen.

stellende Geometrie. 5. Mechanik I. 6. Mechanik II und Ingenieur-Mechanik. 7. Geometrie der Lage und Graphostatik. 8. Praktische Geometrie I. 9. Praktische Geometrie II. 10. Praktische Geometrie III. 11. Maschinenbau I. 12. Maschinenbau II. 13. Beschreibende Maschinenlehre. 14. Theoretische Maschinenlehre I. 15. Theoretische Maschinenlehre II. 16. Kinematik. 17. Regulatoren. 18. Constructions-Uebungen. 19. Mechanische Wärmetheorie. 20. Bautechnologie. 21. Mechanische Technologie I. 22. Mechanische Technologie II. 23. Baumaschinen. 24. Fabrikanlagen. 25. Gewerbliche Betriebslehre. * 26. Baukunst I. A. Höhere Bauconstruktion. B. Formenlehre der antiken Baukunst. C. Construction einfacher Gebäude. 27. Baukunst II A. Höhere Bauconstruction. B. Formenlehre der Baukunst und Perspective. C. Landwirthschaftliche Baukunst. D. Ornamentik I. E. Geschichte der Baukunst I. 28. Baukunst III. A. Entwerfen größerer Gebäude. B. Einrichtung der Gebäude. C. Detailliren von Gebäudetheilen. D. Baumaterialien, Anschläge und Bauführung. E. Ornamentik II. F. Geschichte der Baukunst II. G. Mittelalterliche Architectur. 29. Baukunst IV. A. Heizung und Ventilation ꝛc. für größere Gebäude. B. Wichtige Privat- und öffentliche Gebäude und Städte-Anlagen. C. Entwerfen öffentlicher Gebäude. D. Gebäudetheile mit farbiger Architectur. E. Ornamentik und Kleinarchitectur. F. Mittelalterliche Architectur. G. Geschichte der Baukunst III. 30. Elemente des Wasserbaues. 31. Wasserbau II (im ganzen Umfange). 32. Elemente des Brückenbaues. 33. Brückenbau II (im ganzen Umfange). 34. Elemente des Wege- und Eisenbahnbaues. 35. Wege- und Eisenbahnbau II (im ganzen Umfange). 36. Bau-Mineralogie. 37. Mineralogie. 38. Kristallographie. 39. Geognosie und Paläontologie. 40. Mineralogisches Practicum. 41. Kristallographisches Practicum. 42. Elemente der Physik (Bau-Physik). * 43. Experimental-Physik. 44. Physik mit mathematischer Begründung. 45. Angewandte Physik und Arbeiten im physikalischen Laboratorium. 46. Elemente der Chemie (Bau-Chemie). * 47. Reine Chemie. 48. Technische Chemie. 49. Analytische Chemie. A. Qualitative Analyse. B. Quantitative Analyse. C. Titrir-Methode. 50. Practische Chemie. A. Practische Uebungen in der analytischen Abtheilung des Laboratoriums. B. Practische Arbeiten im Laboratorium für technische Chemie. 51. Electrische Telegraphie. 52. Metallurgie und Eisenhüttenkunde. 53. Verkohlung und Verkokung. 54. Salinenkunde. 55. Hüttenmännische Probirkunst. 56. Fabrik- und Hüttenanlagen. 57. Bossiren und Modelliren 58. Freihandzeichnen.

B. Außerordentliche Vorträge,
welche für den Cursus 1870/71 angemeldet sind.

1. Elliptische Functionen. 2. Theorie der algebraischen

Curven. 3. Mathematische Theorie der Elasticität fester Körper. 4. Planetenbewegung. 5. Electrodynamik und Electromagnetismus. 6. Theorie der Polarisation und Doppelbrechung mit besonderer Berücksichtigung der Saccharimetrie. 7. Saccharimetrie mit practischen Uebungen. 8. Gasanalyse mit practischen Uebungen 9. Uebungen im Bestimmen der Leuchtkraft des Gases. 10. Gerichtliche Chemie. 11. Technische Formenlehre für Ingenieure, Architecten und Maschinentechniker. 12. Bierbrauerei. 13. Rübenzuckerfabrikation. Ferner Vorträge über deutsche, französische und englische Sprache und Litteratur, Geographie und Nationalökonomie.

Lehrerpersonal.

Zu Lehrern an dieser Anstalt wurden die Folgenden bis jetzt berufen als ordentliche Lehrer: Baurath v. Kaven, früher Lehrer am Polytechnikum zu Hannover und bei der Königl. Eisenbahn-Direction daselbst beschäftigt, zum Director und Lehrer für Wege- und Eisenbahnbau; Prof Dr. Heinzerling, bisher ordentlicher Professor der Bau- und Ingenieurwissenschaften an der Universität Gießen (Brückenbau und höhere Bauconstruction); Ingenieur Intze, früher bei der Wasserbau-Deputation in Hamburg (Wasserbau); Prof. Dr. Landolt, früher ordentlicher Professor an der Universität Bonn (Chemie); Dr. Stahlschmidt, früher Lehrer an der Gewerbe-Akademie in Berlin (technische Chemie); Dr. Laspeyres, früher Docent an der Bergakademie in Berlin (Mineralogie und Hüttenkunde); Architect Ewerbeck aus Osnabrück (Architectur); Architect Tochtermann aus Hildesheim (Architectur); Ingenieur Herrmann, früher Mitglied der Gewerbe-Deputation in Berlin (Technologie); Ingenieur von Gizycki, früher Docent an der Gewerbe-Akademie zu Berlin (Maschinenlehre); Prof. Lewicki, vom baltischen Polytechnikum zu Riga (Maschinenbau); Dr. Helmert, früher Observator an der Sternwarte zu Hamburg (Geodäsie); Prof. Dr. Ritter vom Polytechnikum zu Hannover (Mechanik); Dr. Hattendorff, von der höheren Bürgerschule in Hannover (Mathematik); Prof. Dr. Reye vom Polytechnikum zu Zürich (darstellende Geometrie und Graphostatik); Prof. Dr. Wüllner von der Universität Bonn (Physik); Dr. Classen aus Aachen, Hülfslehrer für Chemie; Dr. Herwig aus Bonn, Hülfslehrer für Physik. Außerdem werden noch außerordentliche Lehrer und Hülfslehrer oder Assistenten angestellt, so daß das gesammte Lehrerpersonal aus etwa 30 Personen besteht, Privatdocenten, welche sich habilitiren werden, nicht gerechnet.

Die mit einem * bezeichneten Vorträge sind encyclopädische und im Interesse der Hospianten auf die Abendstunden verlegt; ebenso fallen die

außerordentlichen Vorträge meistens in die Abendstunden. — Denjenigen Polytechnikern, deren Vorkenntnisse schwach sind, wird Gelegenheit nachgewiesen werden, durch Repetiren solche zu ergänzen, auch im Zeichnen das Erforderliche nachzuholen.

Classificirung der Hörer und Aufnahme in die Anstalt.

Die Hörer an der Anstalt werden in „Studirende", „Zuhörer" und „Hospitanten" unterschieden.

Zur Aufnahme als „Studirender" in die allgemein-wissenschaftliche Abtheilung berechtigt das Zeugniß über den einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung, oder das Abgangszeugniß der Reife einer Provinzialgewerbeschule neuerer Einrichtung. Zöglinge von Provinzialgewerbeschulen älterer Einrichtung können, wenn sie das Zeugniß der Reife besitzen, bis auf Weiteres ebenfalls in die Anstalt aufgenommen werden. Wer nicht auf einer der bezeichneten Schulen vorgebildet ist, hat in anderer Weise seine ausreichende Vorbildung — (nöthigenfalls durch eine Prüfung) — nachzuweisen und außerdem ein Zeugniß über seine sittliche Führung beizubringen; bei Ausländern kann in geeigneten Fällen von dem Nachweise der Vorbildung abgesehen werden. Studirende der königlichen Gewerbeakademie, der königlichen Bauakademie und der königlichen Bergakademie in Berlin, so wie der Hauptschule der königlichen polytechnischen Schule in Hannover, ferner Techniker, welche die Prüfung als Bauführer oder als Bergeleven für den Staatsdienst bestanden haben, sind ohne weiteren Nachweis zum Eintritt in die Anstalt berechtigt.

Nach höherer Verfügung erwerben die Schüler der älteren Provinzialschulen in bisheriger Weise durch den Eintritt in die königliche Gewerbe-Akademie, in die polytechnischen Schulen zu Hannover oder zu Aachen, die Schüler reorganisirter Gewerbe-Schulen dagegen schon mit der Ablegung der Abiturienten-Prüfung an diesen letzteren Anstalten, die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militairdienst.

Die Aufnahme von „Studirenden", welche andere als die genannten polytechnischen Schulen und Akademien besucht haben, kann von dem Nachweise einer genügenden Vorbildung abhängig gemacht werden.

Die als „Zuhörer" Eintretenden brauchen keinen Aufnahme-Bedingungen zu genügen, indessen kann geeigneten Falls ihre Aufnahme ebenfalls von dem Nachweise über genügende Vorbildung abhängig gemacht werden. Um mit Nutzen die Anstalt besuchen und den Vorträgen folgen zu können, müssen sie die Kenntnisse in der Mathematik und die Fertigkeit im

Zeichnen besitzen, welche durch einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums erworben werden.*)

Unter „Hospitanten" werden solche Zuhörer verstanden, welche, meistens reiferen Alters, nur einzelne Fächer belegen. Der Unterschied zwischen „Studirenden" und „Zuhörern" beruht darin, daß den Ersteren auf ihr Verlangen ein Zeugniß ertheilt wird, welches sich auf die Bescheinigung über den Besuch der einzelnen Vorträge und Uebungen beschränkt, auf Wunsch sich auch über die erzielten Erfolge aussprechen kann. Die Zuhörer erhalten keine Zeugnisse, sondern nur eine Bescheinigung über die Theilnahme an den Vorträgen und Uebungen, welche sie belegt haben. Wie weiter unten angegeben, ist das Schulgeld für sie etwas höher als für die Studirenden.

Studienpläne.

Den Studirenden steht die Wahl der Fachschulen, welchen sie beitreten wollen, frei. In der Wahl der Vorträge und Uebungen sind sie ebenfalls unbeschränkt.**) Dasselbe gilt von den Zuhörern. Zum Anhalte für den richtigen Gang des vollständigen Fachstudiums finden sich in dem demnächst zu veröffentlichenden Schulprogramme Studienpläne für Architecten, Ingenieure, Maschinentechniker, Chemiker, Hüttenleute, Gewerbeschullehrer, Industrielle 2c. angegeben; außerdem kann, je nach dem Bedürfnisse eines Jeden und der Anzahl Jahre, die er auf der Anstalt zubringen will, mit Hülfe des ebenfalls im Programme enthaltenen Stundenplanes unter Assistenz eines Lehrers ein Studienplan entworfen werden.

Aufnahmegebühr und Honorare.

„Studirende" haben eine Legitimationskarte für die Gebühr von 1 Thaler zu lösen, welche zum Besuche der Anstalt sie berechtigt. Zuhörer und Hospitanten erhalten eine

---

*) Namentlich wird hiernach vorausgesetzt die Kenntniß der elementaren Arithmetik und Algebra, besonders der Potenzen und Wurzeln, der Theorie und des Gebrauchs der Logarithmen, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, ferner die Kenntniß der Planimetrie, der Stereometrie.

**) Der Studirende kann sich also in eine beliebige Fachschule einschreiben lassen und hat sich dann in Angelegenheiten seines Studiums zunächst an den Vorstand derselben zu wenden. Er kann von den zu dieser Fachschule in den Studienplänen gerechneten Disciplinen, welche er wünscht, belegen, und zugleich aus anderen Fachschulen, ebenso aus verschiedenen Jahrescursen, falls er nicht vorziehen sollte, die im Programm angerathenen Studienpläne zu verfolgen, oder mit Hülfe des Fachschul-Vorstandes einen Plan je nach der Anzahl Jahre, welche er auf der Anstalt zubringen kann, unter Anleitung des Stundenplanes zu entwerfen; ebenso können die Studirenden der allgemein wissenschaftlichen Schule aus den Fachschulen und aus verschiedenen Jahrescursen belegen.

solche unentgeltlich. Die Annahme der Vorträge ist binnen 14 Tagen nach Beginn des Unterrichts zu bewirken und bis dahin dessen freier Besuch gestattet. Die bei der Aufnahme zu beobachtenden Formalitäten werden im Programme angegeben werden.

Das Honorar für den „ordentlichen“ Unterricht wird halbjährlich im Voraus entrichtet und nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden pro Semester bestimmt. Bei Studirenden ist die Stunde für Vorträge mit zwei drittel Thaler, für Uebungen mit einem halben Thaler, bei Zuhörern mit resp. einem Thaler und resp. zwei drittel Thaler zu berechnen. Da nun das Maximum der Stunden, welche ein Polytechniker zu belegen pflegt, pro Woche 36 beträgt, so beläuft sich etwa im Maximo das Schulgeld, durchschnittlich so viel Uebungs- wie Vortragsstunden gerechnet, für den Studirenden auf 21 Thlr., für den Zuhörer auf 30 Thlr. pro Semester. Außerdem sind für die etwaige Theilnahme an den praktischen Uebungen im chemischen Laboratorium 15 Thlr., an den physikalischen Uebungen 5 Thlr. jährlich zu entrichten. Das Honorar für die außerordentlichen Vorträge ist unbestimmt und verschieden.

Studirenden, welche einen Nachweis über ihre Mittellosigkeit beibringen, kann jedoch, sofern sie sich durch Fortschritte und Verhalten auszeichnen, das Honorar ganz oder zum Theil erlassen werden. Auch können in solchen Fällen Stundungen des Honorars bis auf die Zeit eines Jahres bewilligt werden.

Stipendien-Stiftungen.

Es besteht eine Stipendienstiftung: die „Friedrich-Wilhelm-Stiftung“, aus der Stipendien für Studirende der Anstalt bis zum Betrage von 200 Thlrn. jährlich für den betreffenden einzelnen Studirenden bezahlt werden. Außerdem eine von dem Herrn Elias Meyer in Aachen gegründete Stiftung. Die Statuten beider werden sich im Programme veröffentlicht finden.

Beginn des Unterrichts.

Der Unterricht in der Anstalt beginnt mit Anfang October (für das Eröffnungsjahr mit dem 10. October) und schließt mit dem 31. Juli jeden Jahres. Zu Weihnachten findet eine 14tägige, zu Ostern eine dreiwöchentliche Unterbrechung statt. Die Prüfung derjenigen Studirenden, welche sich nicht durch Zeugnisse als zur Aufnahme qualifizirt ausweisen können, findet vom 3. bis mit 8. October statt, die Einschreibungen der übrigen Studirenden und der Zuhörer vom 3. October ab. Diee Aufnahme der Studirenden erfolgt in der Regel nur im Herbste bei Beginn des Unterrichtsjahres; ausnahmsweise darf

ihnen die Aufnahme zu Ostern gewährt werden, sofern sie hinreichende Kenntnisse besitzen, um dem weitern Unterrichte folgen zu können. Zuhörer können jederzeit zu dem Unterrichte Zutritt erhalten.

Hülfsmittel zum Unterricht.

Die Hülfsmittel der Anstalt werden in einem reich ausgestatteten physikalischen Kabinet und Laboratorium, einer vorzüglichen mineralogischen und paläontologischen Sammlung, und in Sammlungen für die verschiedenen Fächer, wie in einer größern Bibliothek bestehen. Das chemische Laboratorium befindet sich in einem von dem Hauptgebäude getrennten Gebäude; seine Einrichtung und Ausstattung entsprechen den Forderungen der Neuzeit. Die Anstalt gewährt zur Zeit Raum für etwa 500 Schüler, das Laboratorium für etwa 60 Practikanten.

Aufenthalt in Aachen.

Die Stadt Aachen ist wegen ihrer schönen Umgebung und ihres vortrefflichen Gesundheitszustandes ein empfehlenswerther Aufenthalt. Es ist Gelegenheit zu lehrreichen und vielseitigen Excursionen in der Stadt und Umgebung vorhanden, und es steht zu hoffen, daß die Maschinenfabriken und sonstigen Etablissements den Polytechnikern Gelegenheit gewähren werden, während der Ferien sich in practischen Arbeiten zu üben.

In der Anstalt wird ein Register über disponible Wohnungen aufliegen.*)

VI. Satzungen der Bildungsanstalt für Kindergärterinnen zu München.

§ 1. Zweck der Anstalt ist: „Kindergärtnerinnen nach Fröbels System auszubilden.“

§ 2. Aufgenommen werden weibliche Personen, welche das 16. Lebensjahr zurückgelegt, ein Institut, eine höhere Töchterschule oder mindestens eine ganze Volksschule mit der I. Fortgangsnote besucht haben.

§ 3. Der Kursus ist einjährig. Er beginnt am 1. October und schließt am 31. Juli.

§ 4. Jede Besucherin der Anstalt erhält nach vollstän-

---

*) Das Verfassungs-Statut für die Königliche polytechnische Schule zu Aachen, woraus hier auszugsweise Mittheilungen gemacht sind, findet sich in Nr. 96 des preußischen Staats-Anzeigers vom 25. April d. J. veröffentlicht.

diger Absolvirung des Jahreskursus auf Grund einer Prüfung ein Reifezeugniß als **Kindergärtnerin**.

§ 5. Damen, welche im Interesse ihrer Fortbildung die Anstalt nur temporär besuchen oder nur an einzelnen Lehrfächern sich betheiligen wollen, können als Hospitantinnen jederzeit eintreten.

§ 6. Der Jahreskursus umfaßt folgende Unterrichtsgegenstände: **Allgemeine Fächer:** 1) Deutsche Sprache, Litteratur, Aufsatz in Verbindung mit Recht- und Schönschrift. 2) Rechnen. 3) Geschichte, Geographie und Naturkunde. **Specielle Fächer:** 1) Erziehungskunde und Psychologie. 2) Anthropologie und Diätetik. 3) Kindergartenpädagogik und Methodik, Geschichte der Pädagogik. 4) Lineariſches und geometrisches Zeichnen mit Formenlehre. 5) Gesang. 6) Anleitung zur Fertigung und Anwendung Fröbel'scher Spiel- und Beschäftigungsgaben. 7) Kindergartenpraxis in den hiesigen **Kindergärten**. 8) Angemessene Körperübungen.

§. 7. Das jährliche Honorar beträgt 100 fl. und ist in vierteljährigen Raten von 25 fl. pränumerando zu bezahlen. Bei hinreichender Frequenz der Anstalt werden auch Ermäßigungen und Freiplätze vornehmlich für Lehrertöchter gewährt.

§ 8. Pensionärinnen kann die Anstalt vorerst nicht aufnehmen; doch wird die Ermittlung von anständigen Logis auf Wunsch besorgt werden.

§ 9. Das Lehrpersonal besteht gegenwärtig aus 3 geprüften Kindergärtnerinnen und einem praktischen Arzte.

§ 10. Anfragen von Seite verehrlicher Gemeindebehörden oder Privaten wegen Errichtung von Kindergärten und Besetzung von Kindergärtnerinnen-Stellen werden bereitwilligst von den Unterzeichneten entgegengenommen.

München, den 1. October 1870.

Lorenz Illing, Lehrer, Bayerstr. 7 c.
Joh. Weismann, Lehrer, Schwanthalerstr. 1/2.
Jos. Fernberg, Lehrer, Vorst. Au, Lilienstr. 26.

VII. **Die Realschule.** Zeitschrift für Realschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Unter Mitwirkung von Fachmännern redigirt und herausgegeben von **Eduard Döll**, Director der öffentlichen Oberrealschule in der innern Stadt Wien.

Das Programm dieser neuen Zeitschrift lautet folgendermaßen: „Die Realschulen sind höhere Bildungsanstalten, welche unbeschadet der Vorbildung für höhere Fachschulen eine allgemeine Bildung auf Grund der Naturwissenschaften, der modernen Cultursprachen und des Zeichnens geben. Zwischen Realschulen und Gymnasien besteht kein principieller Gegensatz, sondern ein

Verhältniß der gegenseitigen Ergänzung. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Diese Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und des Culturlebens nothwendig geworden. Durch die Aufnahme des Latein in den Lehrplan der Realschulen wird diese Theilung aufgehoben, zum Schaden der Realschule und zum Schaden des Gymnasiums. Die Realschulen erleiden durch das Latein eine Störung der Einheit ihres naturgemäßen Lehrplans; die Realien werden durch dasselbe an Stunden verkürzt und der Lehrerfolg auf das Empfindlichste geschädigt. Es ist daher dahin zu wirken, daß überall das Latein vor den Lehrplänen der Realschulen verschwinde, und daß dort, wo bis jetzt das Latein kein Lehrgegenstand ist, dasselbe auch in Zukunft nicht eingeführt werde. In diesem Streben liegt die Hauptaufgabe der jetzigen Zeit gegenüber den Realschulen, welcher die andere gleich ist, durch Vertiefung der Lehrthätigkeit und die Verwendung aller in der modernen Cultur gebotenen Mittel diese Schulen zu Stätten zu machen, welche dem Leben der Alten nicht fremd, das Leben der heutigen Zeit zum Verständnisse bringen und für dasselbe eine tüchtige Bildung mitgeben. — Die Aufgabe der Zeitschrift ist es, an den im Obigen dargelegten Werke redlich mitzuarbeiten. Die „Realschule" soll der Boden sein, auf dem sich die Schulmänner von Nah und Fern zusammenfinden, um die Erfahrungen, welcher jeder Einzelne gesammelt, auch wieder weithin nutzbar zu machen.

In der ersten Nummer werden Abhandlungen, kürzere Mittheilungen und Recensionen geboten. Bedeutend und daher besonders lesenswerth erscheint die Abhandlung des Professors Hoegel über „die Wichtigkeit der englischen Sprache und Litteratur als Lehrgegenstand an Oberrealschulen."

Wir wünschen dem zeitgemäßen Unternehmen das fröhlichste Gedeihen.

VIII. Die Norddeutsche Schulzeitung (Verlag von August Volkening in Minden) hält ganz, was sie und was wir uns von ihr im Anfang versprochen. Sie ist ein wirkliches Centralorgan für die Norddeutsche Lehrerwelt, zugleich ein wachsamer und geschickter Wächter des besonnenen Fortschritts geworden. Für wenig Geld bietet sie eine reiche Fülle lesenswerthen Inhalts, und ihre Correspondenten, die offenbar an allen Ecken und Enden zu finden sind, bringen alles, was geschieht, ans Tageslicht und werden allen Denen nachgerade sehr gefährlich, die gerechte Ursache haben, dieses Licht zu scheuen. Selbst bis auf England und die Vereinigten Staaten erstrecken sich die

Fühlfäden unserer fleißigen Arbeiterin. Durch den Einfluß, welchen sie auf die deutsche Lehrerwelt mehr und mehr gewinnt, wird sie nun nachgerade eine Macht. Möge sie sich zu einer Großmacht entwickeln und ihre Pläne so geschickt anlegen und ausführen wie die deutsche Strategie auf dem Boden Frankreichs! Eine bedeutende Waffengewalt ist nöthig auf unserm Gebiete; denn fast ist zu fürchten, daß unserer „inneres Düppel“ noch schwerer zu nehmen ist, als das äußere.

IX. **Die Bürger-Töchterschule zu Bremen**, welche unter der Vorsteherschaft des Herrn A. M. Janson steht, hat ihren ersten, recht ausführlichen und interessanten Jahresbericht im März 1870 veröffentlicht. Die Schule wurde von Gräfe gegründet und stand zuerst mit der Bürgerschule, der jetzigen Realschule II. O., die Gräfe dirigirte, in schwesterlicher Verbindung. Durch die Errichtung und Einrichtung der Anstalt kam Gräfe einem dringenden und allgemein gefühlten Bedürfnisse entgegen, weshalb auch die Anstalt sich sehr bald zu einer bedeutenden Höhe emporarbeitete. Gräfe beabsichtigte übrigens nicht allein, jenem Bedürfnisse abzuhelfen, sondern durch die Errichtung der Schule auf das Mädchenschulwesen Bremens normirend einzuwirken. Die Zersplitterungslust und Absonderungssucht scheint auch in Bremen auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung als schwer zu überwindende Gegnerin jedes principiell geleiteten größeren Ganzen aufzutreten; wenigstens findet sich Janson gemüssigt, in seinem ersten Programme dem Publikum in Erinnerung zu bringen, daß auch auf praktisch-pädagogischem Gebiete Einigkeit stark mache und daß da, „wo bisher das Verlangen nach Absonderung im Schulwesen siegreich geblieben, Vertheuerung des Unterrichts für Alle bei relativer Mangelhaftigkeit der Leistungen noch immer als unausbleibliche Folge hervorgetreten sei.“ Dem Ortsgebrauche gemäß theilte Gräfe das Ganze in die obere und untere Abtheilung ein. Der Plan, welchen er für beide Stufen entwarf, ist maßgebend geblieben; er lautet also: 1) Die obere Abtheilung, für das Alter vom 9. Lebensjahre bis zur Confirmation wird eine höhere Töchterschule mit folgenden Lehrgegenständen bilden: Biblische Geschichte und Bibelkunde, deutsche, französische und englische Sprache, Weltgeschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen und weibliche Handarbeiten. Diese Gegenstände werden natürlich nicht alle zu gleicher Zeit auftreten. Der Unterricht soll der allgemeinen Bestimmung des weiblichen Geschlechts und den Anforderungen entsprechen, die gegenwärtig an die Bildung der Mädchen gemacht werden, und es wird dabei als Hauptgesichtspunkt gelten, daß

das Mädchen Kenntnisse sich anzueignen hat, nicht um damit zu glänzen, sondern um dadurch Geist und Gemüth wahrhaft zu bilden, Sinn und Neigung auch für edlere Genüsse in sich zu erwecken und zu nähren, und nicht als geistig ebenbürtige Lebensgefährtin eines Gatten, sondern als Mutter ihre Bestimmung erfüllen zu können.

Wenn aber die Anstalt ihren Unterricht zunächst mit Rücksicht auf die allgemeine Bestimmung des weiblichen Geschlechts bemessen muß und wird, so soll damit nicht ausgeschlossen bleiben, daß, sobald sich das Bedürfniß hierzu herausstellt, an diejenigen, welche daran Theil nehmen wollen, an den allgemeinen Unterricht ein besonderer zur Erzielung der Befähigung für eine besondere Wirksamkeit (z. B. als Erzieherin und Lehrerin) angeschlossen wird. — Was die wirklichen Handarbeiten betrifft, so soll den Schülerinnen Gelegenheit geboten werden, nicht blos feinere, sondern auch die gewöhnlicheren, für das Haus unentbehrlichen Arbeiten, insbesondere das Nähen, möglichst gründlich zu erlernen. Neben dem Unterrichte wird den erziehlichen Zwecken die höchste Aufmerksamkeit zugewendet und durch die Schulordnung in Verbindung mit der häuslichen Erziehung dahin gebracht werden, die Schülerinnen möglichst an alle Tugenden zu gewöhnen, die für das weibliche Geschlecht eben so eine Zierde, wie im Hinblick auf seine allgemeine Bestimmung ein Bedürfniß sind. — Die höhere Töchterschule soll aus fünf Stufenklassen bestehen, und in jede sollen in der Regel nicht mehr als 30—40 Schülerinnen aufgenommen werden. — Es liegt in der Absicht, den Unterricht in denjenigen Lehrgegenständen, die sich dazu eignen, von Lehrerinnen, im Uebrigen von Lehrern ertheilen zu lassen, und die Ueberwachung des erziehlichen Theils der Schulaufgabe, namentlich auch der äußeren Haltung der Schülerinnen, jedenfalls einer Lehrerin zu übertragen.

2) Die untere Abtheilung, oder die Töchter-Vorschule, für das Alter vom 6—9. Lebensjahre, soll zum Zweck haben, durch einen guten Elementarunterricht für die obere Abtheilung angemessen vorzubereiten und daher innerlich mit dieser in genauen Zusammenhang treten, äußerlich dagegen eine selbständige Stellung unter besonderer Leitung erhalten. Die Lehrgegenstände werden sein: Biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Lesen und deutsche Sprache, Heimaths- und Vaterlandskunde (Anfangsgründe der Geographie), Naturgeschichte, Rechnen, Schreiben und weibliche Handarbeiten. — Die Anzahl der Stufenklassen soll 3 sein. Die Anzahl der Schülerinnen soll in der Regel 40 nicht übersteigen. — Die Leistungen der höheren Töchterschule hängen wesentlich davon ab, daß gut vorbereitete Schülerinnen in sie eintreten. Eine solche Vorbereitung ist aber nur

möglich, wenn das Kind von Anfang seiner Schulzeit an einen nach gesunden pädagogischen Grundsätzen bemessenen, mit dem Unterrichte in der nachfolgenden höheren Schule in innerem Zusammenhange stehenden Elementarunterricht genießt. Deshalb muß dringend gewünscht und angerathen werden, daß diejenigen Eltern, welche eine gegenwärtig noch jüngere Tochter der höheren Töchterschule später anzuvertrauen geneigt sind, dieselbe von Anfang an den Unterrichtscursus in der Töchter-Vorschule durchmachen lassen." —

So der Gräfe'sche Plan. Als das Ganze eingerichtet war und die ersten Entwicklungsphasen durchgemacht hatte, mußte Gräfe natürlich den Marschallstab niederlegen. Es wurde ihm nicht leicht, eine passende Persönlichkeit für die Vorsteherschaft zu finden, weil das Ganze Privatanstalt ist, aber nicht im gewöhnlichen Sinne, da sie von einem Staatsbeamten errichtet worden ist und unter staatlicher Einwirkung steht. Endlich wurde der jetzige Director Janson gewonnen, der die Anstalt zu ihrer jetzigen hohen Blüthe emporhob. Dieselbe umfaßt nicht allein die Töchterschule, sondern auch eine Fortbildungsanstalt und ein Seminar für Lehrerinnen. Sie hat ein eigenes großes und passendes Local erworben und dehnt sich weiter und immer aus. — Director Janson verspricht fernere Berichte, die uns veranlassen werden, auf die lebenskräftige und äußerst wirksame Schöpfung später zurück zu kommen.

X. **Dem Freunde H. Oldendorff in Bradford.** Sie haben, lieber Freund, nicht allein das tiefgehende pädagogische Interesse, wodurch Sie sich hier vor vielen gebildeten Geschäftsleuten auszeichneten, mit hinübergenommen nach dem grünen Eiland, sondern, wie ich mit Vergnügen höre, sogar diese Blätter. Ihre jetzige zweite Heimath giebt Ihnen vollauf Gelegenheit, die Einsicht, welche Sie in die deutsche Pädagogik gewonnen haben, im Interesse der freien Leute jenseits des Canals zu verwerthen, und ich müßte Sie schlecht kennen, wenn ich daran zweifeln wollte, daß solches von Ihrer Seite in umfassender und energischer Weise geschehen wird. Im Inselreich bereiten sich in erziehlicher Beziehung große Dinge vor. Man denkt ernstlich an die Begründung und Sicherstellung allseitiger und bis in die tiefsten Schichten der Gesellschaft hinreichender Volksbildung und hat ja nach dieser Richtung hin schon entscheidende Schritte gethan. Ganz gewiß wird die Energie und Zähigkeit des englischen Volks in nicht gar zu langer Zeit etwas Bedeutendes zu Tage fördern, und Sie werden in Ihrem Kreise sicherlich stets im Vordertreffen zu finden sein. Ich empfinde es schmerzlich, Ihrer unmittelbaren freundschaftlichen Nähe entrückt zu sein, kann Sie daher nicht ganz los lassen und muß Ihnen mit

Bitten wie ehedem beschwerlich fallen. So erinnere ich Sie denn hiermit an das Versprechen, mir die vollständige Unterrichtsbill übersenden zu wollen, und ersuche Sie schüchtern, mir von Zeit zu Zeit Berichte über den Fortgang der Erziehungssache in England Berichte zukommen lassen zu wollen. Am liebsten sähe ich es, wenn der vielbeschäftigte Kaufmann sich die Zeit zu selbsteigener Berichterstattung abmüßigen wollte; heißt das aber zu viel verlangen, so wird derselbe eine ihm dienstbare Feder mit Leichtigkeit in Bewegung setzen können. Darf ich darauf rechnen? Uebrigens hoffe ich stark darauf, Sie dort einmal besuchen und wieder einige Zeit mit Ihnen verleben zu können. Dann sollen Sie mir zeigen, was bereits gewirkt worden ist. In dieser Hoffnung grüßt Sie und die lieben Ihrigen herzlich

Ihr

W. L.

XI. A. Hestermann, der ehemalige schleswig-holsteinische Lehrer und spätere Buchhändler wird unsern Lesern bereits bekannt sein. Der Mann hat eine große Idee gefaßt, deren Verwirklichung er mit großer Zähigkeit und unverdrossen zustrebt, trotz aller Hindernisse, die sich ihm von jeher entgegengestellt haben. Bekanntlich will er Beschäftigungs- und Veranschaulichungsmittel für die Jugend in möglichst vortrefflicher und so billiger Weise herstellen, daß sie auch ärmeren Familien zugänglich sind. Ueber den Beschäftigungsmitteln des Kindergartens will er dem Elternhause planmäßig construirte, vorzüglich wirksame Gegenstände zum Zwecke der Erweckung und Befriedigung des Thätigkeits-, des Wissens- und Erkenntnißtriebes, der Schule aber für alle möglichen Gegenstände, namentlich auch für den wissenschaftlichen Unterricht zweckmäßige Veranschaulichungsmittel bieten. Er gedenkt durch eine umfassende geschäftliche Behandlung des Unternehmens seine Gaben hinein zu dirigiren in die kleinsten Städte und Ortschaften unseres Vaterlandes und dadurch für die allgemeine Volksbildung einen neuen und kräftigwirksamen Hebel anzusetzen. Wie wir mit Vergnügen hören, wird er nun von hervorragenden Geschäftsmännern mit Rath und Capitalien unterstützt, so daß an dem schließlichen Siege seiner wichtigen Idee wohl kaum mehr zu zweifeln ist. Für den Betrieb seiner Sache hat sich Hestermann nunmehr Hamburg ausersehen, was unsern Lesern zur gefälligen Notiz dienen möge.

XII. Der Altmeister A. Lüben hat sein Votum abgegeben über einen zeitgemäßen Religionsunterricht in der Volksschule,

auf das wir später vorläufig in einem besonderen und ausführlichen Artikel zurückkommen werden. Die betreffende Schrift ist also betitelt: Der Religionsunterricht in der Volksschule, nach den Forderungen der Pädagogik und den freieren protestantischen Anschauungen der Gegenwart dargestellt von August Lüben, Seminardirector in Bremen. Leipzig 1870, Friedrich Brandstetter. Preis 4 Sgr. Sei hiermit vorläufig die Lectüre der kleinen Schrift empfohlen.

VIII.

Recensionen.

Die Diesterweg-Heuser'schen Rechenbücher. Im Verlage von C. Bertelsmann in Gütersloh sind so eben folgende Schriften erschienen:

1. Diesterweg-Heuser's praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Nach dem für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystem neu bearbeitet von E. Langenberg.

Erstes Uebungsbuch.

2. Resultate und Auflösungen zu den Aufgaben im ersten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches von E. Langenberg.
3. Diesterweg-Heusers's praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Nach dem für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystem, sowie nach dem neuern Legirungsbestimmungen und den jetzigen Geld-Währungen und Wechselcoursen neu bearbeitet von E. Langenberg.

Zweites Uebungsbuch.

5. Resultate und Auflösungen zu den Aufgaben im zweiten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches. Von E. Langenberg.

Wie weiland unser Diesterweg bei neuen Auflagen seiner Schriften gewöhnlich das Vorwort in den Rheinischen Blättern mitzutheilen pflegte, so wollen wir darin seinem Beispiele folgen.

1. Vorwort zum ersten Uebungsbuche.

Mit Vergnügen habe ich den für mich ehrenvollen Auftrag des Herrn Verlegers und der Erben der Verfasser erfüllt, die gegenwärtige 22. Auflage des vorliegenden Rechenbuches neu zu bearbeiten und zwar mit alleiniger Berücksichtigung des für den Norddeutschen Bund gültigen Maß- und Gewichtssystems.

Bei der Bearbeitung war es mein steles Streben, gerade das, was sich in einer so langen Reihe von Jahren als erprobt erwiesen, so viel als möglich zu erhalten, eingedenk des Wortes: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen drin!"

Daß die 4 Species in ganzen Zahlen aus dem Buche entfernt, die Resolution und Reduction in Brüchen, die Doppel- und Decimalbrüche, die Zeitrechnung anders placirt, endlich die Verhältniß- und Proportionsrechnungen fortgelassen sind — das Alles würden die Verfasser, davon bin ich überzeugt, aus methodischen Gründen jetzt selbst gethan haben.

Neben der durchgängigen Berücksichtigung der neuen Maß- und Ge-

wichtsordnung habe ich die darauf bezüglichen Preis- und Werthverhältnisse mit dem gegenwärtigen Leben in Einklang zu bringen gesucht, die Decimalbrüche gehörig vorbereitet, die Zinsenrechnung erweitert, einen Abschnitt: „Regeldetri in Decimalbrüchen“ eingelegt und endlich überall, wo es mir nöthig erschien, neue Aufgaben hinzugefügt.

In Nummer VIII und IX des letzten Abschnitts ist das neue Maß- und Gewichtssystem mit dem alten und umgekehrt das alte mit dem neuen verglichen worden. Es ist dies namentlich für solche Schüler von der größten Wichtigkeit, welche bisher nur mit Ellen, Ruthen, Fuß, Zoll, Ohm, Maß 2c. gerechnet haben, und es muß von diesen beiden Nummern so lange und so oft Gebrauch gemacht werden, bis alles zur klarsten Anschauung gebracht worden ist.

Wie die Preisverhältnisse aus diesen Vergleichungen entstehen, deutet Nummer X an, und wenn nach diesen gleichwerthigen Maßen und Gewichten etwaigen Preistabellen mit Decimalbrüchen oder ohne dieselbe gemacht werden sollen, so kann diese Aufgabe keinem Schüler schwierig fallen.

Die Resultate sämmtlicher Aufgaben sind besonders erschienen und enthalten zugleich die Auflösungen aller schwierigen Aufgaben.

Aus früherer langjähriger Erfahrung weiß ich, wie vielen Lehrern das Rechenbuch lieb und werth gewesen ist, und nicht selten habe ich die Klage vernommen, daß in der Folge Einführung eines anderen Rechenbuches, die Lehrer nun nicht mehr das im Rechnen leisten zu können glaubten, was sie bisher im Gebrauche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches geleistet haben.

Möge das Buch in der neuen Gestalt die alten Freunde sich erhalten und neue gewinnen!

2. Vorwort zu den Resultaten und Auflösungen im ersten Uebungsbuche.

In den vorliegenden Auflösungen und Resultaten habe ich, um das Nachsehen von Seiten des Lehrers zu erleichtern, die einzelnen Operationen möglichst ausgeführt.

Von dem neunten Abschnitt schienen mir die bisher fehlenden Antworten durchaus nothwendig; dahingegen sind diejenigen des achten Abschnittes größtentheils weggefallen.

Wenn ich in den vier Species die „gewöhnlichen Brüche“ sehr häufig die Auflösungen in Decimalbrüchen gegeben, so hat mich hier und in den darauf bezüglichen Aufgaben der Grundsatz Lessing's geleitet, nach welchem in solchen „Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches besteht.“

Von den erklärenden Auflösungen ist größtentheils nur eine einzelne vorgeführt worden. Wer die desfallsigen Aufgaben auf mehrfache Weise gelöst wünscht, den verweise ich auf meine in vierter Auflage erschienenen Auflösungen.

Die geometrischen Aufgaben sind durch die Verfasser schon vereinigt worden; ich würde aber einzelne schon hervorziehen, sobald die Schüler in der Regeldetri rechnen; denn solche Abwechselung erfrischt und belebt.

In den Ansätzen habe ich mich des Proportionssatzes bedient, stelle es aber selbstverständlich jedem Lehrer anheim, sich der Bruchform, des Zwei- und Kettensatzes 2c. zu bedienen.

Sollten sich Fehler eingeschlichen haben, so bitte ich um gefällige Berichtigung. Ich werde dafür dankbar sein.*)

3. Vorwort zum zweiten Uebungsbuche.

Bei der Bearbeitung der vorliegenden 12. Auflage dieses Buches mußte

---

*) Herr Lehrer E. Schmidt in Altena hat sich bereits der Mühe unterzogen, diesen Theil genau durchzusehen und mir die Fehler anzugeben. Ich danke ihm dafür nochmals.

nicht allein alles nach der neuesten Maß- und Gewichtsordnung, sondern auch nach den seit 1857 geltenden Legirungsbestimmungen von Gold und Silber, sowie nach den neuen Geld-Währungen und Wechselcoursen berechnet werden.

Ganz besonders verändert sind demnach: die Mischungs-, Münz-, Ketten-, und Wechselrechnung. Außerdem habe ich es für durchaus nothwendig erachtet, die Zinsen-, Rabatt-, Disconto- und Zinsesrechnung zu erweitern, sowie die einfachen geometrischen Verhältnisse, die Proportions- und Effektenrechnung einzufügen.

So stellt sich das Buch von Neuem jedem ähnlichen zur Seite und zwar nach einer litterarischen Kenntniß auf diesem Gebiete in ebenbürtiger Weise.

Resultate resp. Andeutungen der Berechnung nebst Erklärung aller schwierigen Aufgaben sind besonders erschienen.

Möge das Buch den beiden verdienstvollen Männern nach wie vor denkende und praktische Rechner bilden!

4. Vorwort zu den Resultaten und Auflösungen im zweiten Uebungsbuche.

In den vorliegenden Auflösungen sind nicht allein die Resultate, resp. Andeutungen zur Berechnung sämmtlicher Aufgaben mitgetheilt, sondern auch die schwierigsten Aufgaben erklärend aufgelöst.

Angesichts der ganzen Anlage des zweiten Uebungsbuches habe ich das Rechnen mit allgemeinen Größen übergehen müssen und nur in den ersten Abschnitten davon Gebrauch gemacht, weil mir hier die Angabe der Resultate gänzlich überflüssig erschien.

Es herrscht zwar in den Absätzen mehr oder weniger einige Mannichfaltigkeit; doch sind Proportions- und Kettensätze vorherrschend.

Die Berechnung der Aufgaben kann für Schüler dieser Stufe größtentheils eine leichte genannt werden, wofern sie in das Wesen der zusammengesetzten Verhältnisse und der Kettenrechnung eingedrungen sind; dann aber gilt es vorzugsweise, sich der Sachverhältnisse zu bemächtigen, die namentlich in der Disconto-, Mischungs-, Münz-, Wechsel- und Effektenrechnung hervortreten. So lange dieses Verständniß der Sachverhältnisse nicht vorhanden ist, muß der Lehrer immer und wieder darauf zurückkommen, bis alles, wie Diesterweg sagt, „zur anschaulichen Durchsichtigkeit gelangt ist."

Zu Dank werde ich Allen verpflichtet sein, die mich auf etwaige Fehler aufmerksam machen.

---

5) **Das erste Licht.** Ein Leitfaden zur ersten Unterrichtung im Christenthum. Christlichen Familien und Schulen dargebracht von Emil Ohly. Wiesbaden, Riedner. 10 Sgr.

Das Büchlein beginnt mit der biblischen Geschichte. In einem verständlichen, sich an die biblische Sprache anlehnenden, obgleich durchaus nicht biblischen Tone, werden auf 52 Seiten die Geschichten des alten, und auf 42 Seiten die des neuen Testaments vorgetragen. Dann folgt die Katechismuslehre, d. h. nach einer kurzen Einleitung an die Bibel die Hauptstücke der christlichen Lehre, und endlich ein Gebet- und Gesangbüchlein für Schule und Haus. Gegen die Reihenfolge dieser Hauptabtheilungen haben wir nichts einzuwenden, glauben im Gegentheile auch, daß die Geschichte allem Anderen voranzugehen hat, weil es möglich ist, selbst auch auf die Geister der kleinen Kinder durch die Geschichte schon einzuwirken, ehe sie noch fähig sind, die christlichen Lehren in systematischem Zusammenhange aufzufassen. Ob aber neben den Bibellehren bei allen Punkten die lutherische Erklärung am Platze ist, ob nicht vielmehr die Erklärung dem betreffenden Lehrer je nach dem Verhältnisse seiner Schüler zu überlassen sei, ist eine

andere Frage, die wir nach unserer Erfahrung nur zu Gunsten des reinen Bibelworts mit Ausschluß der buchstäblichen lutherischen Erklärung zu beantworten vermögen. Um so wunderlicher erscheint es uns, daß die Gebote und das Glaubensbekenntniß mit den anderen Hauptstücken ohne Luther's Erklärung gegeben sind. Bei den angefügten Liederversen und Bibelsprüchen können wir nicht umhin zu bemerken, daß eine ganze Reihe derselben uns für das Fassungsvermögen der Kinder, für welche „das erste Licht" bestimmt ist, nicht ganz passend gewählt zu sein scheint — lieber weniger, aber durchaus verständlich! — Im Gebet- und Gesangbüchlein ist abermals eine Menge — durchaus unpassender Gebete aufgenommen, deren Ausmerzung nicht blos zur Wertherhöhung unseres Buches dienen würde, sondern absolute Nothwendigkeit ist — wir meinen wenigstens alle durch Sprache und Metrum sich verwerflich erweisenden Gebete. — Die vorerwähnten Ausstellungen abgerechnet, erweiset sich „das erste Licht" als eine für die erste Unterweisung sehr tüchtiges und verdienstvolles Werk. A. L.

---

6) **Vorbereitungs-Cursus auf den Religions-Unterricht für die Hand der Kinder im zweiten und dritten Schuljahre.** Von Friedrich Rießmann. Als Anhang: Einige Fabeln. 2 Sgr. Cöthen, Schettler. 16 S. 8.

Für das siebente und achte Lebensjahr bietet der Verfasser einen Leitfaden der Anfangsgründe des Religionsunterrichts. Bibelsprüche und religiöse Verse beginnen das Werkchen; darauf folgen kleine Gebete, sodann das Wichtigste aus Jesu Lebenslauf, die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens und als Anhang einige Fabeln. Die Anordnung und Auswahl des Ganzen ist durchaus zu loben, was die Sprüche und Verse betrifft. Auch die Gedanken sind kurz und der Fassungskraft des Kindes angemessen. Was aber das Leben Jesu betrifft, so enthält dasselbe auf drei Seiten sieben Reihen, in welchen einfach gesagt wird, er habe die Menschen belehrt darüber, wie Gott ist und wie wir sein sollen, und habe überall Gutes gethan, Blinde sehend gemacht 2c.; der ganze Rest dieser drei Seiten enthält die Geburtsgeschichte, die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus sehr ausführlich, dagegen nur eine nackte Erwähnung des Todes 2c. des Herrn. Ist schon dies Verhältniß ein verkehrtes, so kann es nimmermehr gerechtfertigt werden, wenn der Engel Gabriel sprechend eingeführt wird und wenn erklärt wird, daß die Weihnachtsstolle an das in Windeln gewickelte Christkindchen erinnern solle, das Osterei dagegen anzeige, daß, wie aus dem Ei etwas Lebendiges komme, so Christus aus dem Grabe lebendig hervorgegangen sei (sic!). Trotz Chr. Semmler's Forderung, endlich bei der Erziehung den Sinn für das Epische auszubilden und dazu in der ersten Schulzeit die Thierfabeln mit zu benutzen, erscheint es uns gänzlich unpassend, sieben Fabeln beizufügen, welche „ein reines, schönes Sprechen erzielen sollen, das dann wieder dem Religionsunterricht zu Gute kommen soll." Mag sein, daß die Fabeln das Sprechen erzielen und „kleine Schüler sehr interessiren", so gehören dieselben doch unzweifelhaft in die Fibel; auch ist noch sehr zu überlegen, ob der Religionslehrer im zweiten und dritten Schuljahre des Kindes schon die fünf Hauptstücke geben will und darf! A. L.

Druck. Wilhelm Baensch. Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 2. Heft des Jahrgangs 1871.

Clavierspielbuch

Eine aus den ersten Elementen
theoretisch und praktisch sich entv
und durch mehrere Hunderte
von
Vorübungen und Tonstücken
methodisch fortschreitende
Einleitung in das Spiel und Verständniss de

Von
Dr. C. Kocher.

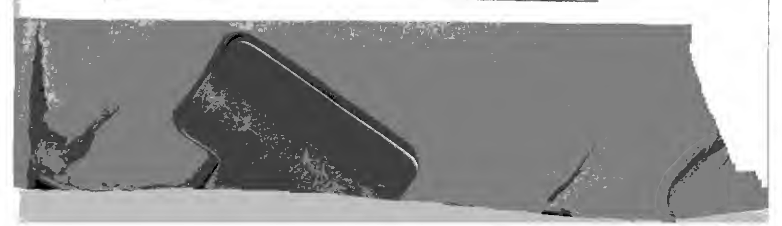
Zweite Ausgabe, eleg. geheftet.

☞ Früherer Preis fl. 4. 48 kr. oder Thlr. 2
☞ Herabgesetzter Preis fl. 2. 42 kr. oder 1

Wohl nicht leicht ist ein Werk von allen gewich
nalen so vortheilhaft empfohlen worden, als vorstel
stimmen darin überein, dass »Kocher's Claviers
der besten Werke ähnlicher Richtung, die in neuerer
dasteht. Wir erlauben uns zum Beleg dafür weiter
stellung einiger Kritiken, wie sie uns bei dem ersten
kes von allen Seiten zugingen, zu geben.

Leider machte der äusserst sorgfältig und splen
druck die Herstellung des Werkes so theuer, dass e
gänglich werden konnte. Die Anfragen an die Verla
billigeren Ausgabe nahmen indess so zu, dass sie
hat, denselben zu entsprechen und das Werk, so lan
zu einem bedeutend ermässigten Preis abzugeben.
wirklichen Bedürfniss entgegen zu kommen und de
einen grossen Dienst zu leisten, da gerade diese
schule sich die Einführung in die classische Musik,

handlung von
bestelle hiermit:
Harmonik, für Thlr. 2. — od. fl. 3. 30.
Clavierspielbuch » 1. 15. od. fl. 2. 42.
Wohnung:



Verlag von Wilh. Nitzschke in Stuttgart.

HARMONIK.

Die Kunst des Tonsatzes aus den Grundelementen

theoretisch entwickelt und praktisch dargestellt

von

Dr. C. Kocher.

Zweite Ausgabe, eleg. geheftet.

Früherer Preis fl. 6. — oder Thlr. 3. 15 Ngr.

Herabgesetzter Preis fl. 3. 30. oder Thlr. 2. —

Dieses Werk, an welchem der berühmte Verfasser sein ganzes Leben rch gearbeitet hat, wird gewiss durch wenige Werke an Gründlichkeit roffen.

Ein Kritiker im »Magazin für Pädagogik 1860, III. Heft, sprach sich Erscheinen des Werkes dahin aus:

„Wenn ein anerkannt tüchtiger Tonsetzer am Abende seines Lebens der Mit- Nachwelt ein theoretisches Werk übergibt, durch welches er in eine Kunst ein- will, der sein ganzes Leben gewidmet war, so lässt sich in einem solchen wohl eine gediegene Arbeit erwarten. In der That überzeugen wir uns auf Seite dieses Buches, dass es die Unterweisung eines erfahrenen alten Praktikers t, der, verzichtend auf alle unnöthigen abstrakten wissenschaft- n Ergüsse, sicheren Schrittes sein Lehrziel verfolgt und seine Eleven nicht um Kennen, sondern auch zum Können führen will.

Eine Auswahl weiterer Kritiken folgt am Schlusse dieses.

Auch bei diesem Werk machte der hohe Preis von fl. 6. die An- ung Vielen unmöglich; die Verlagshandlung hat deshalb auch dieses itend ermässigt und hofft auch damit dem Bedürfniss des gesammten liebenden Publikums entgegen zu kommen.

Zu gefälligen Bestellungen wolle man untenstehenden Verlangzettel füllt an die nächste Buchhandlung senden.

Stimmen der Presse:

Katholisches Schulwochenblatt 1859. Nr. 45. „Auch in diesem werke erweist sich der geehrte Herr Verfasser wieder bis ins innerste Detail eister tonischer Entwicklung, wobei ihm sein korrekter und durchsichtiger Styl hr geschmeidiges Werkzeug getreulich zur Seite steht.

Trier'sches Schulblatt 1859 Nr. 38. „Welcher Musiker bedürfte der Har- wissenschaft nicht? Wer nichts davon versteht, ist einem Gimpel ähnlich, der auch eine Melodie ganz exact nachpfeifen lernt. Unsere Zeit kann solche Leute mehr brauchen. Sie erfordert in allen Dingen nicht bloss Können, sondern Wissen. Das vorstehende Werk ist um so empfehlenswerther, da es die an ockene Wissenschaft in einer höchst ansprechenden und klaren Weise — in weise mit dem Schüler — durchführt.“

t, 1870. Wilh. Nitzschke, Verlag.





Inhalt:

Seite

Druck. Wilhelm Baensch. Leipzig.



Inhalt:
